



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

WESCLEY BATISTA LOPES

PRESCRIÇÕES E INSTRUMENTOS NA AULA DE CIVILIZAÇÃO: ANÁLISE DA
ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FLE



FORTALEZA – CEARÁ

2017

WESCLEY BATISTA LOPES

PRESCRIÇÕES E INSTRUMENTOS NA AULA DE CIVILIZAÇÃO: ANÁLISE DA
ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FLE

Dissertação apresentada 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. Área de Concentração: Linguagem e Interação. Linha de pesquisa: Linguagem, tecnologia e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes, Wescley Batista.

Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE [recurso eletrônico] / Wescley Batista Lopes. - 2017.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 260 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.ª Ph.D. Rozania Maria Alves de Moraes.

1. Professor estagiário. 2. Atividade docente. 3. Prescrições. 4. Instrumentos mediadores. 5. Civilização. I. Título.

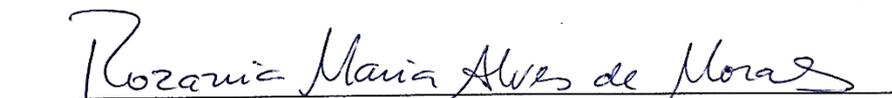
WESCLEY BATISTA LOPES

PRESCRIÇÕES E INSTRUMENTOS NA AULA DE CIVILIZAÇÃO: ANÁLISE DA
ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FLE

Dissertação apresentada 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. Área de Concentração: Linguagem e Interação. Linha de pesquisa: Linguagem, tecnologia e ensino.

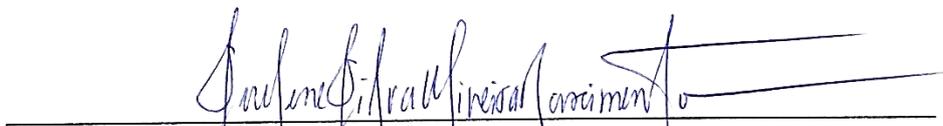
Aprovada em: 19 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



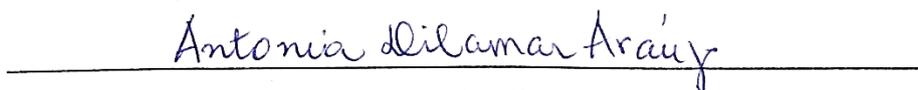
Prof.^a Dr.^a Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – POSLA/UECE



Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira Nascimento

Universidade Estadual do Ceará – PROFLETRAS/UECE



Prof.^a Dr.^a Antonia Dilamar Araújo

Universidade Estadual do Ceará – POSLA/UECE

A Fatima Lopes e Wellington Lopes, mãe e pai dedicados, amorosos, professores de uma vida. Amarei vocês eternamente.

À Deysyane Lopes, irmã querida, exemplo de força e luta.

A Ítalo Teixeira, grande amigo, amor e parceiro de estrada.

À Maysa Batista, querida sobrinha, luz dos meus olhos, alegria de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, esse maravilhoso maestro que sempre esteve presente nos melhores e piores momentos de minha vida.

À minha querida orientadora Rozania de Moraes, grande exemplo de ética, respeito e dedicação.

Registro aqui todo o meu carinho e agradecimento por você.

Aos meus queridos professores protagonistas (P1 e P2) que com muita gentileza aceitaram participar do presente estudo. Aprendi muito com vocês.

Aos queridos professores estagiários (C1, C2, C3) e a coordenadora pedagógica que participaram de nosso retorno ao coletivo. Vocês contribuíram significativamente para o sucesso deste trabalho.

À FUNCAP pelo apoio financeiro durante todo o período do curso de mestrado.

Aos professores Aluíza Araújo, Dilamar Araújo, Antônio Pontes, Cleudene Aragão, João Batista Gonçalves e Nukácia Meyre Araújo, pelas preciosas aulas e pelos prescritos conhecimentos que, gentilmente, compartilharam comigo.

Às queridas Aline Leontina e Cleudene Aragão pelas valiosas contribuições durante a qualificação do meu projeto de pesquisa. As suas contribuições foram fundamentais para o sucesso da presente pesquisa.

Às estimadas professoras Dilamar Araújo e Suelene Nascimento que, gentilmente, aceitaram compor a banca de defesa. Agradeço, imensamente, todas as contribuições dedicadas ao meu trabalho.

À querida professora Laura Tey Iwakami.

Ao caríssimo professor Daniel Faïta que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

À secretaria do PosLA-UECE e aos seus funcionários sempre gentis e disponíveis, em especial à queridíssima Jamille Azevedo.

A todos os colegas do PosLA-UECE que me acompanharam durante esses dois anos de luta. Desejo a vocês um caminho repleto de vitórias e que possamos nos reencontrar em outras estradas.

Aos queridos participantes do grupo Lift, Angela Alencar, Luciana Bessa, Gisleuda Gabriel, Djany Araújo, Carlos Eduardo de Almeida, Kariane Pereira e Gabriel Duarte.

À Elisandra Magalhães, grande exemplo de inteligência, perseverança e gentileza. Expresso aqui os meus mais sinceros agradecimentos por todas as maravilhosas contribuições que você ofereceu para minha pesquisa e para a vida.

À querida Adriana Barros, professora do curso de Letras/Francês, vice-coordenadora do Núcleo de Línguas e diretora do Centro de Humanidades da UECE.

Ao professor João Tobias Sales, coordenador do curso de Letras da UECE.

Ao querido professor Artur Freitas da Rocha, coordenador do NLE Fátima.

À Professora Cibele Gadelha Bernardino, coordenadora do PosLA-UECE

Aos maravilhosos professores da graduação do curso de Letras/Francês da UECE, Rozania de Moraes, Ana Maria Tavares, Maria Ester Monteiro, Lena Espindola, Alba Liarth, Luiz de Oliveira Filho. Grandes mestres.

Aos professores do curso de Letras.

À minha professora e amiga Andreia Carneiro. Agradeço pelos incontáveis conselhos e por toda a confiança que você me ofereceu e oferece.

À minha grande amiga Gerlana Santos. Obrigado por toda a energia positiva e carinho.

Às queridas amigas de graduação Vladia Macedo, Talita Evancely, Jaciara Caetano.

Aos alunos da disciplina Estágio Supervisionado II em Língua Francesa.

Ao querido Toinho.

Aos meus amados alunos e ex-alunos do curso Pense Idiomas, pelas energias positivas.

Aos colegas de trabalho que torceram e torcem pelas minhas conquistas.

À querida professora Carla Nunez, pelo exemplo de determinação.

À minha querida amiga Elane Nascimento.

A todos os queridos professores da escola Aauto Bezerra.

Aos meus amados familiares. Obrigado por todas as palavras de incentivo, toda a confiança, amor e orações.

A todas as outras pessoas que não pude citar aqui, mas que fizeram parte da minha caminhada até este dia.

À querida UECE, minha universidade, meu lar.

Je vous remercie de tout coeur.

“Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. [...] Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*.” (BAKHTIN, 2011, p. 341).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a atividade de professores estagiários de FLE nas aulas que tratam de assuntos de civilização, a partir das prescrições e instrumentos intermediários utilizados. Para isso, realizamos um estudo no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que contou com a participação de dois professores estagiários de FLE (protagonistas da pesquisa), três professores estagiários e a coordenadora pedagógica do curso de FLE do NLE (coletivo de trabalho). Com o fito de instaurar um processo dialógico entre os sujeitos da pesquisa e a atividade professoral, servimo-nos de um quadro metodológico de análise de situações do trabalho, denominado autoconfrontação, em suas fases: simples, cruzada e retorno ao coletivo. Os procedimentos e os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: um questionário inicial, que investigou a formação dos protagonistas, suas práticas docentes e suas maiores dificuldades ao trabalharem aspectos civilizacionais nas aulas de FLE; a observação de uma aula de cada protagonista; a filmagem de uma aula de cada protagonista; a filmagem das ACS; a filmagem da ACC; a filmagem do RC e, por fim, um questionário final que investigou a impressão dos protagonistas sobre o processo da AC. Tomamos como *corpus* de análise as respostas apresentadas nos questionários (inicial e final) e a transcrição dos diálogos, sequências mais significativas da ACC, do RC e, eventualmente, da ACS. Adotamos um referencial teórico-metodológico com aportes pluridisciplinares. Evocamos os pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007, 2008; CLOT; FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2003, 2004, 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004; FAÏTA; SUJAT, 2010; YVON; SAUSSEZ, 2010); da Autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT *et al*, 2000); da filosofia bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2014; BRAIT, 2005; BRAIT; MELO, 2016; FARACO, 2009, 2016; FIORIN, 2006; PONZIO, 2012; MACHADO 2005); da psicologia vigotskiana e dos conceitos de instrumentos, gênese instrumental (VIGOTSKI, 1930/1985; OLIVEIRA, 1993; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012; RABARDEL, 1995, 2005, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2010); da prática docente em LE e da didática de línguas (PUREN, 1988; MULIK, 2012; LEFFA 2012; SOUZA, 2009; HUBERMAN, 1992; GABARDO; HOBOLD, 2011; FÉLIX; SAUJAT, 2007; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2004; CUQ, 2003; CUQ; GRUCA, 2002; LARAIA, 2006; FRIAS, 1991; OLIVEIRA, 2012; MIQUEL; SANS, 1992). A partir da triangulação dos dados gerados neste estudo, constatamos que mesmo os dois protagonistas não possuindo uma vivência *in loco* em países de língua francesa e não dispendo de uma formação acadêmica que, aparentemente, os tenha instruído sobre como

trabalhar conteúdos civilizacionais no ensino de FLE, esse tema é trabalhado em suas aulas, a partir do auxílio de instrumentos intermediários (físicos e simbólicos) que os ajudam a superar a insuficiência transitória em lidar com questões mais complexas que se apresentam no *métier* (FAÏTA, 2004), característica do *gênero iniciante* (SAUJAT, 2004b). Além disso, atestamos que a autoconfrontação constitui um quadro metodológico fundamental para a análise da atividade de professores estagiários, trazendo à tona os problemas enfrentados e as soluções encontradas por esses jovens professores, ao trabalharem com aspectos civilizacionais no ensino de FLE.

Palavras-chave: Professor estagiário. Atividade docente. Prescrições. Instrumentos mediadores. Civilização.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the activity of FLE trainee teachers in the classes that approach about civilization issues, from the prescriptions and intermediary instruments used. In order to do this, we carried out a study at the Foreign Languages Center (NLE) of the State University of Ceará (UECE), with the participation of two FLE trainee teachers (research protagonists), three trainee teachers and the pedagogical coordinator of the FLE course at NLE (collective work). In order to establish a dialogical process between the subject of the research and the professorial activity, we use a methodological framework for the analysis of work situations, called self-confrontation, in its phases: the simple one, the cross self one and return to the collective. The procedures and instruments used to generate the data were: an initial questionnaire, which investigated the training of the protagonists, their teaching practices and their greatest difficulties in working on civilizational aspects in FLE classes; the observation of a class of each protagonist; the filming of a lesson by each protagonist; the filming of the SSC; the filming of the CSC; the filming of the CR and, finally, a final questionnaire that investigated the impression of the protagonists on the SC process. We took as corpus of analysis the answers presented in the questionnaires (initial and final) and the transcription of the dialogues, the most significant sequences of the CSC, from the CR and, eventually, from the SSC. We adopted a theoretical-methodological approach with multidisciplinary contributions. In this research, we evoked the assumptions of the Ergonomics of the Activity and the Clinic Activity (CLOT, 2006, 2007, 2008; CLOT, FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2003, 2004, 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004; FAÏTA; SUJAT, 2010; YVON. of self-confidence (VIEIRA, FAÏTA, 2003; CLOT et al, 2000); of the Bakhtin philosophy of language (BAKHTIN, 2011, BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2014, BRAIT, 2005, BRAIT, MELO, 2016, FARACO, 2009, 2016, FIORIN, 2006, PONZIO, 2012; of Vigotskian psychology and of the concepts of instruments, instrumental genesis (VIGOTSKI, 1930/1985, OLIVEIRA, 1993, FRIEDRICH, 2012, BROSSARD, 2012, RABARDEL, 1995, 2005, 2009, MACHADO, LOUSADA, 2010); of teaching practice in FLE and of didactics of languages (PUREN, 1988; MULIK, 2012; LEFFA 2012; SOUZA, 2009; HUBERMAN, 1992; GABARDO; HOBOLD, 2011; FÉLIX; SAUJAT, 2007; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2004; CUQ, 2003; CUQ; GRUCA, 2002; LARAIA, 2006; FRIAS, 1991; OLIVEIRA, 2012; MIQUEL; SANS, 1992). From the triangulation of the data generated in this study, we ascertain that even the two protagonists not having an experience in loco in French speaking countries and lacking an academic formation that apparently has instructed them on how to work on civilizational contents in the teaching of FLE, this theme

is worked in their classes, based on the help of intermediate instruments (physical and symbolic) that help them to overcome transitory insufficiency in dealing with more complex issues that present themselves in the *métier* (FAĚTA, 2004), characteristic of the beginner genre (SAUJAT, 2004b). Besides that, we confirm that self-confrontation constitutes a fundamental methodological framework for the analysis of the activity of trainee teachers, bringing to light the problems faced and the solutions found by these young teachers, when working with civilizational aspects in the teaching of FLE.

Keywords: Trainee teacher. Teaching activity. Prescriptions. Mediating instruments. Civilization.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche est l'analyse de l'activité de professeurs stagiaires en FLE pendant les cours qui traitent de sujets civilisationnels, à partir de prescriptions et d'instruments intermédiaires utilisés. Pour cela, nous avons réalisé une étude au Centre des langues étrangères (NLE) de l'Université d'État de Ceará (UECE), et nous avons eu la participation de deux professeurs stagiaires de FLE (les protagonistes de la recherche), trois professeurs stagiaires et la coordinatrice pédagogique du cours de FLE du NLE (collectif professionnel). Pour établir un processus dialogique entre les sujets de la recherche et l'activité professorale, nous avons adopté un cadre méthodologique d'analyse des situations de travail, appelé autoconfrontation, dans ses phases: simple, croisée et retour au collectif. La procédure et les instruments utilisés pour la production des données ont été: un questionnaire initial, qui a recherché la formation des protagonistes, leurs pratiques pédagogiques et leurs plus grandes difficultés lorsqu'ils travaillent sur les aspects civilisationnels pendant les cours de FLE; l'observation d'un cours de chaque protagoniste; le film d'une leçon par chaque protagoniste; l'enregistrement vidéo des ACS; l'enregistrement vidéo de l'ACC; l'enregistrement vidéo du RC et, enfin, un questionnaire final qui a enquêté sur les impressions des protagonistes sur le processus de AC. Nous avons pris comme *corpus* d'analyse les réponses présentées dans les questionnaires (initial et final) et la transcription des dialogues, des séquences les plus significatives de l'ACC, de RC et, éventuellement, d'ACS. Nous avons adopté un cadre théorique et méthodologique avec des contributions pluridisciplinaires. Nous évoquons les postulats de l'Ergonomie de l'Activité et de la Clinique de l'Activité. (CLOT, 2006, 2007, 2008; CLOT; FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2003, 2004, 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004; FAÏTA; SUJAT, 2010; YVON; SAUSSEZ, 2010); d'Autoconfrontation (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT *et al*, 2000); la philosophie bakhtinienne du langage (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014; BRAIT, 2005; BRAIT; MELO, 2016; FARACO, 2009, 2016; FIORIN, 2006; PONZIO, 2012; MACHADO 2005); la psychologie vyotskienne et les concepts d'instruments, la genèse instrumentale (VIGOTSKI, 1930/1985; OLIVEIRA, 1993; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012; RABARDEL, 1995, 2005, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2010); l'activité enseignante et la didactique des langues (PUREN, 1988; MULIK, 2012; LEFFA 2012; SOUZA, 2009; HUBERMAN, 1992; GABARDO; HOBOLD, 2011; FÉLIX; SAUJAT, 2007; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2004; CUQ, 2003; CUQ; GRUCA, 2002; LARAIA, 2006; FRIAS, 1991; OLIVEIRA, 2012; MIQUEL; SANS, 1992). A partir de la triangulation des données dans cette étude, nous avons constaté

que bien que les deux protagonistes n'aient pas vécu *in loco* dans les pays francophones, ni de formation académique qui, apparemment, les a préparé pour travailler les contenus civilisationnels dans l'enseignement du FLE, ce sujet est travaillé dans leurs classes, à l'aide d'instruments intermédiaires (physiques et symboliques) qui les aident à surmonter l'insuffisance transitoire face à des problématiques plus complexes qui se présentent dans le *métier* (FAÏTA, 2004), caractéristiques du genre débutant (SAUJAT, 2004b). En outre, nous confirmons que l'autoconfrontation constitue un cadre méthodologique fondamental pour l'analyse de l'activité des professeurs stagiaires, mettant en lumière les problèmes abordés et les solutions trouvées par ces jeunes enseignants lorsqu'ils travaillent les aspects civilisationnels de l'enseignement de FLE.

Mots-clés: Professeur stagiaire. Activité enseignante. Prescriptions. Instruments médiateurs. Civilisation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações brasileiras sobre o ensino como trabalho na abordagem ergonômica	45
Quadro 2 – Ciclo de vida profissional do professor	53
Quadro 3 – Gênese instrumental.....	65
Quadro 4 – O trabalho do professor.....	67
Quadro 5 – Processo de memorização natural e artificial.....	70
Quadro 6 – Divisão das unidades e das lições na coleção <i>Écho</i>	81
Quadro 7 – Guia de ação da autoconfrontação	87
Quadro 8 – Divisão semestral do livro <i>Écho</i> no NLE.....	104
Quadro 9 – Quadro síntese das fases de geração de dados.....	111
Quadro 10 – Informações sobre as aulas registradas dos protagonistas da pesquisa....	116
Quadro 11 – Síntese dos instrumentos e procedimentos empregados na pesquisa	122
Quadro 12 – Convenções para a transcrição das sequências analisadas	125
Quadro 13 – Respostas dos protagonistas para a questão 10 do questionário inicial....	132
Quadro 14 – Respostas dos protagonistas para a questão 11 do questionário inicial....	134
Quadro 15 - Respostas dos protagonistas para a questão 12 do questionário inicial.....	136
Quadro 16 – Respostas dos protagonistas para a questão 13 do questionário inicial....	139
Quadro 17 – Respostas dos protagonistas para a questão 14 do questionário inicial....	140
Quadro 18 – Respostas dos protagonistas para a questão 15 do questionário inicial....	141
Quadro 19 – Respostas dos protagonistas para a questão 17 do questionário inicial....	142
Quadro 20 – Respostas dos protagonistas para a questão 19 do questionário inicial....	143
Quadro 21 – Respostas dos protagonistas para a questão 20 do questionário inicial....	144
Quadro 22 – Respostas dos protagonistas para a questão 22 do questionário inicial....	145
Quadro 23 – Respostas dos protagonistas para a questão 1 do questionário final.....	210
Quadro 24 – Respostas dos protagonistas para a questão 2 do questionário final.....	212
Quadro 25 – Respostas dos protagonistas para a questão 3 do questionário final.....	214
Quadro 26 – Respostas dos protagonistas para a questão 4 do questionário final.....	215
Quadro 27 – Respostas dos protagonistas para a questão 5 do questionário final.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Abordagem Acional
AC	Autoconfrontação
ACO	Abordagem Comunicativa
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER	Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações
ALTER – AGE	Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>
CH	Centro de Humanidades
DA	Documento Autêntico
EC	Estágio Curricular
ERGAPE	Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação
FLE	Francês como Língua Estrangeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
LM	Língua Materna
MAO	Metodologia Áudio-oral
MAV	Metodologia Audiovisual
MT	Metodologia Tradicional
MD	Metodologia Direta
NLE	Núcleo de Línguas Estrangeiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
USF	Universidade de São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	O ENSINO DE LE	28
2.1.1	A atividade do professor de LE e a abordagem ergonômica	36
2.1.2	A atividade do professor iniciante ou em formação	51
2.2	PRESCRIÇÃO NO ENSINO DE LE – FLE	59
2.2.1	Instrumento e artefato.....	62
2.2.2	Instrumento psicológico	67
2.3	A CIVILIZAÇÃO NO ENSINO DE LE	72
2.3.1	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.....	78
2.3.2	O manual de FLE – <i>Écho</i>	80
2.4	AUTOCONFRONTAÇÃO: UMA PROPOSTA DIALÓGICA	82
2.4.1	Dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia	89
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	96
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	97
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	98
3.2.1	O Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE)	98
3.2.2	Os professores estagiários de francês.....	103
3.2.3	Sujeitos da pesquisa	105
3.2.4	Os protagonistas da atividade.....	105
3.2.5	O coletivo de trabalho	108
3.2.6	O pesquisador.....	109
3.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	111
3.3.1	Instrumento 1: Questionário inicial	112
3.3.2	Procedimento 1: Observações das aulas dos protagonistas	113
3.3.3	Instrumento 2: Filmagem de uma aula de cada protagonista	114
3.3.4	Instrumento 3: Filmagem da ACS de cada protagonista.....	117
3.3.5	Instrumento 4: Filmagem da ACC dos protagonistas.....	118
3.3.6	Instrumento 5: Filmagem do retorno ao coletivo	119
3.3.7	Instrumento 6: questionário final.....	121
3.4	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	124

3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISES	126
3.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	127
4	ANÁLISE DOS DADOS	129
4.1	O QUESTIONÁRIO INICIAL: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA	130
4.1.1	A formação	131
4.1.2	A prática	138
4.1.3	Discussão de resultados 1	148
4.2	ANÁLISE DA ATIVIDADE DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS (NA ESTEIRA DE BAKHTIN E VIGOTSKI): A FORMAÇÃO, OS INSTRUMENTOS, AS DIFICULDADES	152
4.2.1	A organização da atividade.....	154
4.2.1.1	Sequência 1 “ <i>O que eu planejei não aconteceu do jeito que eu planejei</i> ”	155
4.2.1.2	Sequência 2 “ <i>E o planejamento que você faz para a turma da manhã não serve para a turma da tarde</i> ”	162
4.2.2	Instrumentos mediadores da atividade.....	168
4.2.2.1	Sequência 1: “Uma poesia cantada da banda Coeur de Pirate”	169
4.2.2.2	Sequência 2: “ <i>Comunicar é também usar o corpo</i> ”	172
4.2.2.3	Sequência 3: “ <i>Tudo pode ser mostrado, mas nem tudo pode ser perguntado</i> ”	179
4.2.3	Dificuldades enfrentadas pelos protagonistas	186
4.2.3.1	Sequência 1: “ <i>O que me deixa inseguro é a falta do conhecimento</i> ”	186
4.2.3.2	Sequência 2: “ <i>E como se eles pensassem que eu não sei</i> ”	191
4.3	RETORNO AO COLETIVO	194
4.3.1	“A vivência não é essencial. É a cereja no bolo”	195
4.3.2	Discussão de resultados 2	202
4.4	QUESTIONÁRIO FINAL: IMPRESSÕES SOBRE O PROCESSO	208
4.4.1	Discurso dos protagonistas sobre o processo da autoconfrontação	210
4.4.2	Discussão de resultados 3	218
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
	REFERÊNCIAS.....	225
	APÊNDICES	237
	APÊNDICE A – Questionário inicial da pesquisa	238
	APÊNDICE B – Questionário final da pesquisa	242
	ANEXOS.....	244
	ANEXO A – Solicitação de Pesquisa CH	245

ANEXO B – Solicitação de Pesquisa NLE	246
ANEXO C – Termo de Anuência CH	247
ANEXO D – Termo de Anuência NLE	248
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Protagonistas da Pesquisa	249
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos	252
ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Coletivo de Trabalho.....	254
ANEXO H – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	256
ANEXO I – Material didático referente à aula de P1 – <i>Écho</i> B1.1, segunda edição, 2013	258
ANEXO J – Material didático referente à aula de P2 – <i>Écho</i> A2, segunda edição, 2013	259
ANEXO K – Exercício realizado na aula do P1	260

1 INTRODUÇÃO

O início da carreira docente corresponde ao que seriam os primeiros anos de imersão na profissão; é uma etapa de grande significância na constituição da carreira do professor, de sua identidade e de sua prática docente. De fato, é, principalmente, nesse período que o professor estagiário¹ se depara com as incertezas da profissão, ao iniciar as suas práticas de ensino.

Sem dúvida, os primeiros anos na docência são uma etapa de transição marcada pela mudança nos papéis institucionais, em que o professor estagiário, ainda em formação, deixa de exercer apenas a função de estudante e passa a ser um profissional “iniciante”, tornando-se, assim, responsável pelo ensino. A esse respeito, Garcia (2010) defende que os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e uma competência adequada em um curto período de tempo.

Nessa perspectiva, compreendemos² que as primeiras experiências vivenciadas no início da carreira, ainda que tensas e marcadas por sentimentos contraditórios e em conjunturas geralmente desconhecidas pelos professores estagiários, apontam os “caminhos” que possibilitam o desenvolvimento do professor iniciante na profissão. Gabardo e Hobold (2011) descrevem essa fase como uma etapa de grande importância para o estagiário, pois é nela que o futuro profissional começa a vivenciar, por meio de suas experiências, a realidade e as problemáticas pertinentes ao seu *métier*³, que exigem, de sua parte, a postura de professor responsivo nas tomadas de decisões.

As experiências vividas nesse período possuem grande influência na formação do professor iniciante e podem ser decisivas para a permanência ou não do profissional na profissão. Para Tardif (2010, p. 84), o início das práticas docentes pode ser descrito como “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Completamos que, além de determinar as relações do profissional com o trabalho, os primeiros anos na docência têm grande influência nas relações do professor

¹ Em nosso trabalho, decidimos utilizar as denominações professor estagiário, professor iniciante ou em formação como sinônimas.

² Nesta introdução, dadas as motivações pessoais do pesquisador, o discurso será conduzido em alguns momentos em primeira ou terceira pessoa do singular. O discurso nas seções subsequentes será conduzido na primeira pessoa do plural, tendo em vista o encontro dialógico de muitas vozes que se deu ao longo do desenvolvimento deste estudo e que, certamente, continuará acontecendo. Uma vez que, de acordo com o propósito da filosofia bakhtiniana, a última palavra nunca é dita.

³ Por se tratar de um termo já conhecido e empregado na Língua Portuguesa, manteremos o termo *métier* em sua forma original.

iniciante consigo mesmo, a partir dos sentimentos contraditórios que permeiam essa fase da vida professoral.

Huberman (1992) descreve que dois sentimentos tomam conta do professor iniciante. Se, por um lado, o professor estagiário se defronta com a questão da sobrevivência na profissão, ou seja, aquelas dúvidas, medos e inseguranças que geralmente são sintetizadas na frase: “o que estou fazendo aqui?”, por outro lado, o mesmo professor vivencia uma rica fase de descoberta, desenvolvimento e empoderamento dos seus conhecimentos, por meio da constante busca de uma aplicabilidade prática. Ou seja, o professor iniciante, ainda que imerso em dúvidas, experimenta a sensação de sentir-se professor.

Assim, ao adotarmos neste estudo a compreensão de Freire (2000, p. 58), que afirma que “Ninguém nasce educador/educadora ou marcado pra ser educador/educadora. A gente se faz educador/educadora, a gente se forma, como educador/educadora, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” sustentamos que está na interação diária entre o professor e seus alunos o caminho que conduz ao desenvolvimento do profissional da educação. Da mesma forma, compreendemos que é a relação entre o “que” e o “como” ensinar que guia as escolhas, as práticas e a reflexão do professor estagiário, permitindo, assim, a sua continuação no *métier*.

Nessa perspectiva, defendemos que o estágio curricular (EC) exerce uma grande função na formação dos profissionais da educação, podendo ser descrito como uma cerimônia de transição que guia o estagiário a enfrentar um processo de (trans)formação nas suas práticas docentes, através da articulação de seus saberes teóricos e práticos na realização das tarefas do seu *métier*. Essa ideia é reforçada a partir do que postula Monteiro (2002). De acordo com a pesquisadora, ao iniciar as práticas de ensino, o professor em formação vive um verdadeiro ritual de passagem. “Ele/ela é, ao mesmo tempo, aluno e professor, portanto tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente como aluno” (MONTEIRO, 2002, p. 141).

Dessa forma, acreditamos que o EC oportuniza aos estagiários experiências reais e significativas em sua formação, e não simplesmente modelos teóricos e descritivos, em que são apresentados reproduções e conceitos sobre o agir em sala de aula. Espera-se que, ao longo das primeiras vivências no EC, a realidade da profissão faça o professor iniciante apropriar-se da compreensão do ensino como um trabalho, rompendo com a falsa ideia de professor “missionário” criada durante a graduação e muitas vezes fortalecida socialmente. Os professores estagiários, assim como os professores efetivos, possuem horários, prazos, objetivos a atingir, regras a obedecer e ainda devem responder às exigências do *métier*. No entanto, é certo afirmar que, no início da carreira docente, os estagiários não dispõem da

expertise professoral para guiá-los na realização das prescrições⁴ que constituem a sua atividade.

Ao considerarmos a existência de uma categoria iniciante dentro da categoria de professores, ressaltamos que os profissionais iniciantes de línguas estrangeiras (LE) possuem peculiaridades que os distinguem dos demais professores em formação. Sem dúvida, os professores de LE encontram na sua atividade⁵ prescrições, dificuldades e dúvidas que lhes são particulares.

A atividade docente dos professores de LE está repleta de prescrições que guiam os professores em seu *métier*. Assim, sob essa ótica, a presente pesquisa compreende o manual de LE como o instrumento de maior relevância na atividade dos professores estagiários e uma das prescrições mais centrais na atividade dos professores de LE.

Com efeito, os atuais manuais de ensino de idiomas contemplam os mais variados tipos de prescrições; gramaticais, orais e, atualmente, com a publicação do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*⁶ (CECRL), em 2001, os manuais de ensino de línguas europeias passaram a atribuir uma grande importância às prescrições que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de LE.

Todo o contexto descrito reafirma a importância de pesquisas que se voltem para a análise da atividade dos profissionais iniciantes da educação. Assim, podemos afirmar que o desejo de realizar esta pesquisa e investigar o trabalho de professores estagiários de francês como língua estrangeira (FLE) nas aulas em que são explorados aspectos de civilização⁷ está diretamente ligado à trajetória pessoal e profissional deste pesquisador, bem como aos questionamentos que se formaram durante a sua experiência como professor estagiário por mais de dois anos no Núcleo de Línguas Estrangeiras⁸ (NLE).

⁴ Com base em Leplat e Hoc (1983), Amigues (2004), Saujat (2004) e Souza-e-Silva (2004), compreendemos as prescrições como os construtos sociais que dizem de maneira mais ou menos clara a tarefa que o trabalhador deve realizar. Esse conceito será abordado com detalhes, em nossa seção secundária 2.2, página 59.

⁵ À luz de Amigues (2004, p. 39) compreendemos que a atividade “corresponde a tudo que o sujeito faz mentalmente para realizar uma tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir de uma ação concreta”. Esse conceito será explicado em seus detalhes nas páginas a seguir, mais precisamente na seção terciária 2.1.1, página 36.

⁶ Em português: “Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas”. Nesta pesquisa, adotamos como referência a edição francesa desse documento, uma vez que é mais difundida entre os professores de francês e serve de parâmetro para a elaboração dos manuais de ensino de francês como língua estrangeira.

⁷ Em nosso estudo, adotamos a definição de cultura desenvolvida por Santos (2004). Esse conceito é apresentado mais detalhadamente na seção secundária 2.3, página 72.

⁸ O contexto citado será explicado mais detalhadamente na seção terciária 3.2.1, página 98.

O NLE é um projeto de extensão ligado ao curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que oportuniza aos alunos graduandos as primeiras experiências pedagógicas como professores estagiários nos cursos livres de idiomas.

Durante o EC deste pesquisador no referido curso, foi possível perceber que o manual *Écho*⁹, atualmente adotado pela coordenação pedagógica para o ensino de francês, apresentava diversas tarefas¹⁰ que exigiam do professor estagiário conhecimentos sobre conteúdos culturais dos países onde o francês é falado como língua materna (LM). Em outras palavras, o manual exige do professor iniciante conhecimentos aprofundados da cultura francófona.

Com base na experiência de trabalho deste pesquisador no referido curso, admitimos que as prescrições que exigem do professor iniciante conhecimentos da cultura de países francófonos podem caracterizar uma possível dificuldade na atividade dos jovens professores, principalmente para aqueles que nunca estiveram em países francófonos e não possuem essa vivência *in loco*¹¹ para auxiliá-los, problemática que este pesquisador viveu durante o EC.

Assim, considerando que o manual *Écho* é um importante instrumento na atividade dos professores iniciantes de FLE no NLE, que o referido manual apresenta em suas unidades a rubrica *Civilisation* e que é composto por lições que demandam dos professores estagiários conhecimentos específicos e detalhados das mais diversas relações culturais dos países onde o francês é falado como LM, questionamo-nos: Os professores estagiários que não possuem a vivência *in loco* em países francófonos enfrentam problemas ao ter que (re)conceber e realizar as prescrições que contemplam aspectos culturais em seu trabalho docente?

Essa questão central para o presente trabalho nos motivou a investigar e a analisar como os professores estagiários, ainda em formação e que não tiveram a vivência em países francófonos, conseguem realizar as prescrições presentes no material didático, a partir da apropriação de instrumentos mediadores¹² presentes em seu *métier*.

Nesta pesquisa, supomos que os professores estagiários lançam mão de instrumentos provenientes do seu meio social imediato na realização das tarefas que formam a

⁹ GIRADET, J.; PÉCHEUR, J. *Écho*. Paris: CLE, 2013.

¹⁰ Tarefas aqui devem ser compreendidas como os exercícios que constam no manual.

¹¹ A não vivência *in loco* nos países francófonos caracteriza um dos critérios na seleção de participantes desta pesquisa e será minuciosamente explicado na seção Metodologia. Por ora, esclarecemos que farão parte da pesquisa os professores estagiários que nunca estiveram em países francófonos. Defendemos que este critério é um dos diferenciais da pesquisa e caracteriza um aspecto que forma a identidade deste estudo.

¹² Este conceito será abordado, com detalhes, mais adiante neste trabalho. Ver seções terciárias 2.2.1, página 62, e 2.2.2, página 67.

sua atividade. A esse respeito, Machado e Lousada (2010, p. 627) afirmam que “[...] o professor, para realizá-la [sua atividade], utiliza instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação, por si e para si, de artefatos disponibilizados pelo seu meio social”. Para ilustrar essa citação, tomamos como exemplo as prescrições realizadas pelos professores a partir do auxílio de instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹³, o CECRL, os manuais e os materiais elaborados pelo coletivo de trabalho (organismos e instituições educativas, outros professores etc.). Esses instrumentos associam-se aos saberes individuais de cada profissional e ajudam na realização de suas atividades.

Diante do contexto apresentado, a pesquisa apontou para a necessidade de analisar a atividade dos estagiários de FLE do NLE, nas aulas em que o manual adotado pelo referido curso apresenta prescrições relacionadas aos aspectos civilizacionais dos países onde a língua francesa é falada. Salientamos que essas prescrições, além de exigir conhecimentos específicos de uma realidade que alguns estagiários ainda não vivenciaram, podem demandar uma vasta experiência profissional de um grupo de professores iniciantes que, muitas vezes, ainda não tem construída sua própria *expertise* professoral.

Esperamos que este trabalho ajude a desvelar possíveis dificuldades enfrentadas pelos estagiários do NLE ao se depararem com tais prescrições, além de oportunizar um processo dialógico entre o estagiário, as dificuldades e a atividade professoral. Para isso, buscamos analisar a atividade docente dos estagiários e a maneira como eles (re)concebem e realizam as prescrições constitutivas de sua atividade. A par do ora exposto, objetivamos esclarecer as seguintes questões:

- a) Como esses professores iniciantes organizam a sua atividade a partir das prescrições sobre o ensino de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico?
- b) Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE?
- c) Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?

¹³ Os PCN são prescrições utilizadas no ensino de LE, sobretudo, nas escolas públicas brasileiras. E os cursos livres seguem, geralmente, as prescrições do CECRL, tendo em vista que os manuais ali adotados seguem os parâmetros por ele estabelecidos.

Esta pesquisa teve, pois, como objetivo mais amplo analisar a atividade de professores estagiários de FLE nas aulas que tratam de assuntos de civilização a partir das prescrições e instrumentos intermediários utilizados e como objetivos específicos: a) verificar como os professores organizam a sua atividade a fim de realizar as prescrições sobre aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico; b) analisar se, e de que forma, os professores (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários para explorar os aspectos civilizacionais na aula de FLE; c) identificar quais são as maiores dificuldades e soluções encontradas pelos professores estagiários da UECE ao explorar aspectos de civilização na aula de FLE.

Devemos salientar que o NLE já foi contexto de investigação de outros pesquisadores que buscaram analisar a relação entre o professor e a atividade docente. Podemos citar as pesquisas desenvolvidas por Farias (2011) e Rocha (2016). Todavia, acreditamos que nosso trabalho inova ao analisar as questões relacionadas à atividade docente dos professores estagiários, em aulas que abordam questões civilizacionais, com base nos aportes teóricos das ciências do trabalho.

Esclarecemos que a presente pesquisa não teve por objetivo avaliar ou criticar negativamente o agir professoral dos estagiários, tampouco medir a aprendizagem dos alunos. De fato, o que buscamos investigar são as relações estabelecidas entre os professores estagiários, a sua atividade, as prescrições do seu *métier* e os instrumentos que os auxiliam a realizar as prescrições civilizacionais no ensino de FLE. Dessa forma, este trabalho procurou articular um diálogo reflexivo entre os estagiários e a atividade docente. Pretendemos que, ao analisar esse processo juntamente com os participantes da pesquisa, seja possível ajudá-los a compreender melhor sua própria atividade e transformar, assim, a relação entre o estagiário e o *métier*.

A fim de atingir os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa, foi necessário recorrer aos estudos da Linguística Aplicada (LA), que nos últimos 60 anos tem evoluído consideravelmente, atingindo inclusive outros campos do saber, harmonizando esses conhecimentos com os referenciais teórico-metodológicos desenvolvidos nos estudos da Ergonomia de tradição francófona e na Clínica da Atividade, áreas de estudos ligadas às ciências do trabalho que representam abordagens de análise do trabalho, centradas nas perspectivas bakhtinianas da linguagem e vigotskianas do desenvolvimento, buscando investigar as várias relações existentes entre a linguagem, o trabalho e o desenvolvimento humano, a partir da compreensão das relações dialógicas, situadas na fronteira entre discurso e atividade (VIEIRA; FAÏTA, 2003), como material concreto de análises.

Por considerar as múltiplas dimensões da atividade docente e inspirados nos métodos indiretos (VIGOTSKI)¹⁴, compreendemos que apenas a observação direta não seria suficiente para dar conta de todas as questões inerentes à atividade dos sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, optamos por adotar um quadro metodológico de análise de situações do trabalho, denominado autoconfrontação, desenvolvido na França na segunda metade dos anos 1980 pelo linguista e pesquisador Daniel Faïta (1989).

A escolha desse quadro metodológico justifica-se pela tentativa de tornar os sujeitos da pesquisa coanalistas de suas atividades, a partir de uma análise de característica exotópica, dialógica e de cunho desenvolvimentista, que faz os sujeitos reviverem o passado e analisarem a si mesmos, possibilitando-lhes, ainda, compreender melhor o *métier*.

Com o fito de responder às questões que guiam o presente estudo e atingir os objetivos, decidimos dividir esta dissertação em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Assim sendo, a seção intitulada **Fundamentação Teórica** se divide em quatro seções secundárias, O ensino de LE (2.1), Prescrição no ensino de LE – FLE (2.2), A civilização no ensino de LE (2.3), Autoconfrontação: uma proposta dialógica (2.4)

Na terceira seção de nossa pesquisa, intitulada **Metodologia da Pesquisa** e que se divide em seis seções secundárias, apresentamos, respectivamente, a natureza da pesquisa (3.1), o contexto de sua produção (3.2), os procedimentos e os instrumentos de geração de dados empregados (3.3.), o *corpus* coletado e analisado (3.4), as categorias de análises adotadas (3.5) e, finalmente, os procedimentos éticos que guiaram o estudo (3.6).

A quarta seção de nossa pesquisa, intitulada **Análise dos Dados**, se divide em quatro seções secundárias: O questionário inicial: entre a formação e a prática (4.1), Análise da atividade dos professores estagiários (na esteira de Bakhtin e Vigotski): a formação, os instrumentos, as dificuldades (4.2), Retorno ao coletivo (4.3) e o Questionário final: impressões sobre o processo (4.4) .

Finalmente, nas **Considerações finais**, quinta e última seção de nossa pesquisa, realizamos um apanhado geral do estudo, com uma síntese de todos os resultados obtidos, e refletimos sobre como o presente estudo pode ajudar na atividade de professores iniciantes de língua francesa, em aulas que abordem aspectos civilizacionais. Além disso, apontamos para algumas perspectivas que surgem, a partir deste trabalho, para a realização de estudos, novas pesquisas, outras questões que não foi possível aprofundar, mas que merecem ser investigadas futuramente.

¹⁴ Adotamos no corpo deste trabalho a grafia “Vigotski”, conforme é citada na língua portuguesa. Entretanto, para as citações do/sobre o autor, neste trabalho, adotamos a grafia conforme consta na obra citada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os referenciais teóricos que norteiam nosso estudo. Para isso, julgamos necessário dividi-lo em quatro seções secundárias que, por sua vez, subdividem-se, quando necessário.

Na primeira seção secundária – 2.1 **O ensino de LE** –, fazemos um apanhado histórico do surgimento e do desenvolvimento do ensino de LE no Brasil e no mundo, relacionando o desenvolvimento das metodologias de ensino de LE e a atividade professoral (PUREN, 1988; MULIK, 2012; LEFFA, 2012). Ainda na mesma seção, discutimos a atividade dos professores de LE e suas relações com as ciências do trabalho, a saber, a Clínica da Atividade e Ergonomia de tradição francófona ou Ergonomia da atividade (MARX, 1996; YVON; CLOT, 2001; CLOT, 2005, 2007; AMIGUES, 2003, 2004, 2009; LEPLAT; HOC, 1983; FAÏTA; SAUJAT, 2010). Por fim, desenvolvemos algumas considerações sobre a atividade de professores iniciantes ou em formação no ensino de LE (AMIGUES, 2004; SOUZA, 2009; HUBERMAN, 1992; GABARDO; HOBOLD, 2011; FÉLIX; SAUJAT, 2007; VEENMAN, 1984; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b).

Na segunda seção secundária – 2.2 **Prescrição no ensino de LE – FLE** –, apresentamos a noção de prescrição e discutimos como elas se relacionam com a atividade dos professores de LE. Discorremos sobre a relação entre a tarefa prescrita, *real da atividade* e a autoprescrição na atividade docente (AMIGUES, 2003, 2004, 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004). Na mesma seção, discutimos sobre os conceitos de instrumento, artefato e instrumento psicológico e gênese instrumental (RABARDEL, 1995, 2005, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2010; FRIEDRICH, 2012; VIGOTSKI, 1930/1985; BROSSARD, 2012; OLIVEIRA, 1993).

Na terceira seção secundária – 2.3 **A civilização no ensino de LE** –, apresentamos as definições de cultura, relacionando-a com a história do ensino de LE. Discutimos a sua centralidade na atividade docente, a partir da criação do CECRL (SANTOS, 2004; CUQ, 2003; CUQ; GRUCA, 2002; LARAIA, 2006; FRIAS, 1991; OLIVEIRA, 2012; MIQUEL; SANS, 1992; SABOIA, 2012). Por fim, apresentamos o manual utilizado pelos professores estagiários que compõem os grupos de sujeitos de nossa pesquisa.

Finalmente, na quarta seção secundária – 2.4 **Autoconfrontação: uma proposta dialógica** –, apresentamos o dispositivo de análise da atividade, denominado autoconfrontação. Discutimos o seu emprego nas atuais pesquisas que propõem uma análise da atividade docente, a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2007, 2011; VIEIRA, FAÏTA, 2003; CLOT, 2007, CAROLY,

2010; FARACO, 2009; FIORIN, 2006; BRAIT, 2005; BAKHTIN, 2011; AMORIM, 2014; TODOROV, 2011). E também a sua relação com a teoria desenvolvimentista histórico-cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 1930/1985; BROSSARD, 2012).

2.1 O ENSINO DE LE

Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; e disse: Eis que o povo é um e todos têm uma só língua; e isto é o que começam a fazer; agora não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer. Eia, desçamos, e confundamos ali a sua linguagem, para que não entenda um a língua do outro. Assim o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. Por isso se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o Senhor a linguagem de toda a terra, e dali o Senhor os espalhou sobre a face de toda a terra (BÍBLIA, Gênesis, 11, 5-9)

O texto anteriormente citado é, sem sombra de dúvidas, uma das explicações mais conhecidas, e por muito tempo difundida, sobre a criação e propagação das diversas línguas no mundo. No livro de Gênesis, primeiro livro da Bíblia, está narrada a história que, segundo a fé cristã, explica esse surgimento. Ao construir uma gigantesca torre, que supostamente alcançaria o céu, os homens ofenderam Deus que, como castigo, separou-os sobre a superfície da terra e criou as diversas línguas, tornando-os incompreensíveis entre si.

O trecho apresentado serve para nos mostrar que o ensino e a aprendizagem de LE são, inquestionavelmente, atividades milenares. De fato, seja por questões diplomáticas, sociais ou comerciais, a necessidade de se comunicar com falantes de outras línguas é um fenômeno muito antigo, que se desenvolveu durante quase toda a história humana e que chega aos dias atuais mais forte do que nunca.

De acordo com Germain (1993 *apud* CESTARO, 1999), as primeiras evidências da existência do ensino de uma LE estão relacionadas à conquista dos sumérios pelos acadianos, entre os anos 3000 e 2350 a.C. De fato, assim como os acadianos, os romanos também cultivavam o hábito de aprender a língua dos povos conquistados, logo, desde 300 anos a.C. os romanos já eram capazes de se comunicar em grego, como uma espécie de segunda língua (L2).

Historicamente, a escolha de dominar a língua grega, fenômeno que se desenvolveu em diversas culturas, pode ser compreendida se pensarmos nos privilégios e avanços que essa civilização já possuía em tal época. Assim, guerra após guerra, conquista após conquista, os idiomas foram se mesclando, multiplicando e espalhando entre os povos.

Mais recentemente, já durante a Idade Média, difundiu-se na Europa o ensino de latim e grego, compreendidas como línguas cultas. Essas línguas eram, geralmente, ensinadas

para os membros da Igreja e para uma parcela mais rica da população. Certamente podemos salientar a grande importância de que o latim dispunha durante toda a Idade Média. De acordo com Puren (1988):

Durante a Idade Média, o latim permaneceu na Europa a língua da Igreja – com todo o prestígio e todos os privilégios que tal estatuto poderia-lhe conferir – a língua dos negócios, das relações internacionais, relatórios e publicações filosóficas, literárias e científicas, enfim, a única língua de ensino (PUREN, 1988, p. 18-19)¹⁵.

Todavia, já durante a Renascença, foi possível evidenciar o início do declínio do poder hegemônico e central do latim nos mais diversos contextos de comunicação entre os povos. É certo afirmar que o surgimento da imprensa e a divulgação de obras de grandes autores latinos caracterizou um dos motivos que agravou o conflito entre a população europeia e o ensino do latim culto. De fato, aqueles que dominavam a leitura, ou seja, os letrados, não encontravam similaridades entre o latim falado nos contextos reais de comunicação e a forma difundida e evidenciada pela imprensa, através das obras publicadas.

Compreendemos que esse momento marca uma modificação central na compreensão das formas de ensino da língua. Assim, as ideias anteriormente apresentadas encontram ressonância nas palavras de Puren (1988).

Por um lado, a nova invenção da imprensa e a difusão de autores antigos latinos [...], vão gradualmente impor como o único latim digno de ser ensinado, não mais o latim falado pelos contemporâneos e próximo das línguas românicas [...] mas o latim clássico de sintaxe estrangeira e complicada. [...] a crescente complexidade dos livros de gramática, que, de simples gramáticas de uso e de referência que eram na Idade Média, vão se transformar em pesados tratados teóricos, cuja aprendizagem, *a priori*, terá cada vez mais lugar na estratégia de ensino (PUREN, 1988, p. 19)¹⁶.

Desse modo, durante toda a Renascença, o latim, outrora hegemônico, foi perdendo sua característica de instrumento central de comunicação e se tornando, de certa forma, uma língua empregada em situações específicas de uso, como é o caso dos ritos cerimoniais. Por

¹⁵ Todas as traduções do francês para o português neste trabalho são de responsabilidade do autor. Incluiremos os textos originais em nota de rodapé. No original: “Pendant tout le Moyen-Âge, le latin est resté en Europe la langue de l’Église – avec tout le prestige et tous les privilèges qu’un tel statut pouvait lui conférer – la langue des affaires publiques, des relations internationales, des rapports et publications philosophiques, littéraires et scientifiques, la seule langue d’enseignement enfin”.

¹⁶ Nesta pesquisa, todos os grifos presentes nas citações foram feitos por seus respectivos autores. No original: “D’une part la nouvelle invention de l’imprimerie et la diffusion des auteurs antiques latins [...], vont peu à peu imposer comme seul latin digne d’être enseigné non plus le latin parlé par les contemporains et proche des langues romanes [...], mais le latin classique à la syntaxe étrangère et compliquée. [...] la complexification croissants des livres de grammaire, qui, de simples grammaires d’usage et de référence qu’elles étaient au Moyen-Âge, vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l’apprentissage *a priori* prendra de plus en plus de place dans la stratégie d’enseignement”.

outro lado, as consequências provocadas pelo novo *status* social do latim oportunizaram o fortalecimento das variações do latim vulgar.

No contexto brasileiro, o ensino de LE não é uma atividade recente se comparada ao período histórico do país. De acordo com Mulik (2012), os primeiros registros desse tipo de ensino remontam ao início da colonização. O ensino de LE nesse período foi caracterizado, fundamentalmente, pela pedagogia jesuítica dos colégios de formação de sacerdotes que se ocupavam, na grande maioria das vezes, da instrução dos filhos brancos dos colonos e da catequese dos índios colonizados. Assim, o ensino de LE nesse período justificava-se pela preocupação de promover a difusão da cultura portuguesa no Brasil e facilitar o processo de colonização dos povos que habitavam o território dominado.

A metodologia e o programa de estudos de LE na época colonial eram baseados em documentos oficiais e visavam, principalmente, ao ensino de latim e português através de processos de repetição, imitação e reza na língua-alvo. Entretanto, o verdadeiro marco na transformação do ensino de LE no Brasil foi a chegada da família real, que trouxe com ela a valorização do ensino de línguas modernas, principalmente francês e inglês, visando melhorar a instrução pública e as relações comerciais com outros povos através da abertura dos portos.

De acordo com Oliveira (2015, p. 29), durante todo o período imperial, o Brasil viveu reformas que afetaram, especificamente, o ensino de LE. Entre elas, podemos citar a reforma proposta pelo ministro Antônio Carlos, em 1841, que visou assegurar a presença das línguas clássicas e modernas nos programas de estudos. Foi, principalmente, a partir dessa reforma que o Colégio Pedro II, fundado em 1837 a partir dos moldes franceses de educação, pôde se tornar o primeiro colégio brasileiro a oferecer o ensino de LE (latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano) em todos os níveis.

Ainda que a reforma anteriormente citada tenha sido um marco e fundamental para a difusão das línguas europeias no Brasil, as questões relacionadas à diferenciação metodológica do ensino das línguas modernas estrangeiras, a saber, francês, inglês, alemão e italiano, só apareceram em 1857, com a reforma proposta pelo marquês de Olinda.

Já durante o período que compreende a Primeira República, a educação viveu algumas mudanças que afetaram o ensino de línguas. Primeiramente, a reforma proposta pelo ministro Benjamim Constant, em 1890, excluiu o ensino de inglês e alemão do currículo obrigatório de estudo. Da mesma forma, o estudo das literaturas de LE também foi abolido dos programas. Um pouco mais tarde, em 1901, uma outra reforma organizada pelo ministro Epitácio Pessoa possibilitou a retomada do espaço curricular do inglês e do alemão, dessa vez, a partir de um processo de ensino e aprendizagem menos decorativo e mais comunicativo.

Segundo Mulik (2012, p. 16), o início do século XX foi marcado por uma busca do nacionalismo no Brasil. Instaurou-se uma procura por uma nova identidade cultural brasileira. Para isso, em 1917, o governo decidiu pelo fechamento das escolas estrangeiras, ou de imigrantes, e abriu escolas primárias de responsabilidade dos estados. Outro marco fundamental para o ensino de LE nesse período, não apenas em contexto nacional, foi a publicação do *Cours de linguistique générale*¹⁷ de Saussure, em 1916, que fortaleceu as ideias estruturalistas vigentes na época.

Questões relacionadas à didática das línguas foram discutidas a partir de 1931, com a reforma educacional do ministro Francisco Campos. Nessa reforma, evidenciou-se uma preocupação com o ensino das LE modernas, em um período em que o latim era a única língua clássica presente no currículo das escolas. De fato, essa reforma coincide com a criação do Ministério da Educação (MEC), em 1930, que coordena, até os dias atuais, as metodologias e os programas curriculares das instituições de ensino.

Ainda sobre a reforma de 1931, o texto defendia que o ensino das LE vivas deveria apresentar ao aprendiz, por meio de conhecimentos linguísticos, os fatos mais significativos da cultura da língua-alvo. Desse modo, esperava-se que o estudante fosse capaz de apresentar o pensamento, de forma oral e escrita, diretamente na LE, sem o intermédio de sua língua materna.

Posteriormente, em 1942, o ministro Gustavo Capanema modificou o programa de ensino de LE no ensino secundário. Nessa reforma, a língua espanhola foi incluída no currículo de disciplinas obrigatórias. As demais LE, principalmente inglês e francês, eram ensinadas em caráter obrigatório e optativo. É nesse momento que a língua francesa começa a perder força no ensino público brasileiro, fato que se agravou durante os anos 1960 quando “o latim foi praticamente retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal reduzida e o inglês passou a ser mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho” (MULIK, 2012, p. 19).

Sobre as metodologias de ensino de LE, podemos perceber que elas sofreram grandes modificações nos anos 1940 e 1950, devido às mudanças nas relações econômicas e comerciais que a Segunda Guerra Mundial proporcionou. Porém, podemos afirmar que o grande marco do ensino de LE no século XX está na consolidação da Linguística e da LA como ciências da linguagem.

Ainda que a LA não se ocupe exclusivamente de questões ligadas ao ensino e aprendizagem de LE, essa ciência tem contribuído sistematicamente para uma melhor

¹⁷ Em português: *Curso de linguística geral*.

compreensão do uso da linguagem em contextos educacionais, observando aspectos como a interação entre professor e aluno, atividade docente, aprendizagem, entre outros. Moita Lopes (1998) apresenta a LA como uma ciência social de estudos da linguagem de caráter interdisciplinar. Ou seja, ela se relaciona com outras áreas do saber, a fim de tentar explicar os fenômenos da comunicação.

Sobre o ensino de LE no Brasil, podemos afirmar que a segunda metade do século XX é marcada por correntes de pensamentos que tentam explicar a aquisição da linguagem, entre as quais se destacaram a Teoria da Gramática Gerativista Transformacional postulada por Chomsky, nos anos 1960, e a abordagem cognitiva e construtivista defendida por Jean Piaget, nos anos 1970, em oposição às teorias chomskianas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, reafirma a importância do ensino e da difusão das LE. Assim, a partir da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as LE ganham um novo *status* de ensino no Brasil. De fato, o percurso de desenvolvimento do ensino de LE se confunde, de maneira muito paradoxal, com a transformação das metodologias de ensino, criadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

Inquestionavelmente, as teorias sobre a aquisição da língua foram de grande relevância para a elaboração e implementação dessas metodologias nas instituições de ensino. Assim, Leffa (2012) propõe pensarmos historicamente essa evolução. Para o autor:

Difícilmente qualquer outra área da educação terá criado tantos métodos de ensino como a área de línguas: historicamente temos dezenas, se não centenas de diferentes propostas de como a L2 deve ser ensinada, fruto provável da insatisfação gerada pelos diferentes métodos (LEFFA, 2012, p. 393).

Certamente, a história das metodologias de ensino de LE tem sido objeto de inúmeros trabalhos, fato que pode ser explicado se nos debruçarmos sobre a complexidade dessa evolução e suas ramificações. Entretanto, acreditamos que, antes de perpassarmos historicamente as principais metodologias de ensino, devemos propor um breve esclarecimento sobre a diferença terminológica entre os termos método e metodologia, vocábulos que, ainda hoje, são mal-empregados em diversos contextos.

De acordo com Puren (1988), usualmente, o termo método pode ter duas acepções. Pode ser empregado para designar o grupo de material utilizado no ensino, podendo se limitar a um livro, manual, CDs e outros materiais. Da mesma forma, o termo também pode designar as variadas maneiras de ensinar e aprender um determinado conteúdo, ou seja, os procedimentos técnicos, apoiados em aportes teóricos, que orientam os processos anteriormente citados.

Quanto ao uso do termo metodologia, ele designa o estudo dos métodos e, por consequência, das suas aplicações. De fato, o termo compreende uma abordagem adotada por pesquisadores, educadores, linguistas e professores, a fim de realizar um determinado método. Assim, de acordo com Kadi *et al.* (2005), diversas metodologias surgiram e evoluíram segundo o desenvolvimento das pesquisas em didática das línguas, mas também a partir da situação política, econômica e cultural de um país.

Atualmente, dispomos de uma grande lista de metodologias que se sucederam desde o início do século XIX, por vezes a partir de rupturas com a metodologia anterior e por vezes a partir de adaptações, baseadas nas necessidades sociais. Efetivamente, ainda que a didática das línguas só tenha aparecido no final do século XIX, o ensino de LE sempre caracterizou uma preocupação para os estudiosos europeus. Inicialmente pela necessidade de possibilitar a aprendizagem do grego e do latim e, posteriormente, pela necessidade de se comunicar com os povos de outras regiões.

De acordo com Kadi *et al.* (2005), a partir de uma visão histórica e cronológica, podemos citar, inicialmente, a Metodologia Tradicional (MT), que compreende todas as metodologias constituídas a fim de viabilizar o ensino e aprendizagem das línguas clássicas. Essas metodologias enfocavam, principalmente, a aprendizagem da gramática da língua-alvo, através da leitura e tradução de textos literários em LE; por esse motivo, a produção oral ficava em segundo plano, sendo utilizada a LM. Essa metodologia se manteve até o final do século XIX.

A metodologia direta (MD) abriu o século XX. De fato, essa metodologia nasceu na França, sendo considerada historicamente como a primeira metodologia específica para o ensino de línguas modernas. Assim, como em todas as outras metodologias, a MD se construiu em função das necessidades sociais, neste caso, as transformações oriundas da Revolução Industrial. A opinião dos especialistas sobre o uso da LM na MD produziu algumas divergências. Enquanto alguns eram simpatizantes da proibição total do uso da LM, outros consideravam essa interdição prejudicial para o processo de aprendizagem. Para Cestaro (1999), a MD privilegiava o ensino do vocabulário enquanto outras habilidades, principalmente a compreensão oral e a produção oral, eram ignoradas.

A metodologia áudio-oral (MAO) nasceu no contexto norte-americano, durante a Segunda Guerra Mundial, e se espalhou por todo o mundo, inclusive pelo Brasil. Na prática, essa metodologia surgiu com objetivo de formar os soldados das tropas americanas, tornando-os sujeitos falantes de outras línguas. Cestaro (1999) afirma que essa metodologia concebia a língua como um conjunto de hábitos condicionados que eram adquiridos através de um processo

mecânico de estímulo e resposta. A MAO foi rapidamente contestada em seus fundamentos teóricos, no plano linguístico pela gramática gerativa transformacional e no plano psicológico pelas críticas de Chomsky.

A metodologia audiovisual (MAV), de 1960 a 1980, se instaurou depois da Segunda Guerra Mundial. No começo da segunda metade do século XX, a língua inglesa se tornou, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. Assim sendo, a situação da língua francesa encontrava-se ameaçada; por esse motivo, algumas medidas foram adotadas a fim de manter a continuação da difusão da francofonia no mundo, fato que coincide com a criação do *Crédif – Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*¹⁸. Assim, na metade dos anos 1950, foram criadas as primeiras formulações teóricas da MAV. Essa metodologia se sustentava, geralmente, sobre um processo de ensino-aprendizagem que se assemelhava a um triângulo. Inicialmente, trabalhava-se a situação de comunicação, em seguida, o diálogo e, por fim, a imagem. Outro marco dessa metodologia foi a criação de um *niveau-seuil*¹⁹ de competência linguística, um instrumento de trabalho de grande importância colocado à disposição dos professores de FLE.

A abordagem comunicativa (ACO), que vem na sequência da MAV, foi desenvolvida na Europa nos anos 1980, a partir dos estudos linguísticos do discurso. Trata-se de uma metodologia centralizada no ensino da LE através da comunicação. Ou seja, ela visa ao preparo do aluno com o objetivo de torná-lo capaz de se comunicar em LE, através da aquisição de uma competência comunicacional. Essa competência, por sua vez, levaria o aluno a produzir enunciados segundo a sua intenção comunicacional. Além de utilizar documentos autênticos²⁰ (DA), a referida abordagem assinala para a importância do ensino de aspectos culturais da língua-alvo, preparando o aluno para interagir em LE, nos mais diversos contextos de produção. A ACO objetiva a produção, especialmente oral, dos alunos e favorece as condições para que essas produções aconteçam durante a aula. De fato, essa metodologia oferece ao aluno a oportunidade de produzir o seu discurso na LE, através de suas estratégias de dramatizações, leitura silenciosa, leitura global de textos, debates etc.

Por fim, a abordagem acional (AA), que foi criada a partir dos anos 2000. É uma abordagem que nasceu com a publicação do CECRL em 2001 e que compreende o aluno como

¹⁸ Em português, “Centro de Pesquisas e Estudos para a difusão do Francês”.

¹⁹ Em português, “nível de base”.

²⁰ A partir do que definem Cuq e Gruca (2002), em nosso trabalho compreendemos como documento autêntico os materiais “brutos” (escritos, auditivos ou audiovisuais) destinados inicialmente a leitores nativos, mas que são coletados por professores como meios para realizar atividades em sala de aula. Assim, esses documentos são definidos como autênticos, pois são enunciados que não foram concebidos para fins pedagógicos, mas sim para fins comunicacionais.

um ator social que deve realizar determinadas “tarefas”, não exclusivamente languageiras, em determinadas circunstâncias e em contextos de produção que se dão no interior de domínios de ação.

A AA valoriza o ensino de aspectos culturais da língua-alvo e objetiva tornar o aluno capaz de interagir nas situações onde a cultura da LE se diferencia da cultura de sua LM. Nos dias atuais, os manuais de ensino de línguas europeias são concebidos com base nessa metodologia. De fato, atualmente, a AA é considerada a metodologia de ensino vigente.

Leffa (2012, p. 407) fala sobre suas perspectivas para o ensino de LE e a atividade do professor no futuro: “[...] especulo que o professor trabalhará na invisibilidade, para tornar o conhecimento mais visível para o aluno [...], mas sempre deixando desobstruído o espaço que fica entre o aluno e o conhecimento”. Assim como Leffa (2012), acreditamos que a atividade dos profissionais de ensino de LE está sujeita a muitas transformações futuras. Na verdade, é sensato refletir sobre todas as modificações que a atividade docente vem sofrendo nos últimos anos, provocadas por diversos fatores: advento dos novos meios de comunicação em massa, avanço dos instrumentos tecnológicos de ensino, desenvolvimento das metodologias ou mesmo o atual contexto de globalização, que se fortalece diariamente.

Da mesma forma, é coerente refletir sobre como essas modificações incidem sobre o trabalho dos profissionais da educação. Podemos encontrar inúmeras pesquisas que visam analisar a pedagogia, as diversas formas de didática, as novas tecnologias do ensino, a cognição, a aprendizagem. Entretanto, pesquisas que analisam a atividade do professor, a partir de um enfoque textual/discursivo, objetivando promover uma melhora no contexto analisado, ainda são recentes, principalmente no contexto nacional.

A nossa reflexão encontra ressonância nas atuais pesquisas em LA que compreendem a necessidade de analisar a atividade dos professores de LE, que é o caso do presente estudo. Na busca de não somente prever o futuro desse tipo de ensino, mas também compreender o presente, buscamos analisar a atividade de professores de LE a partir dos pressupostos teóricos da Ergonomia de tradição francófona e da Clínica da Atividade, ciências do trabalho que têm oferecido um rico aporte teórico para os pesquisadores que compreendem a necessidade de analisar a atividade do professor de LE, na compreensão do ensino como trabalho. Assim sendo, a fim de esclarecer de maneira mais objetiva essas questões, dedicamos a próxima seção terciária à atividade dos professores de LE.

2.1.1 A atividade do professor de LE e a abordagem ergonômica

O trabalho é, sem dúvida, um tema investigado nas mais diversas áreas do saber humano. Seja no direito, nas ciências sociais, na psicologia, ou mesmo, obviamente, nas ciências do trabalho, podemos encontrar uma grande quantidade de pesquisas que visam descrever, ou mesmo definir, a relação entre o ser humano, o trabalho e a sociedade, contemplando, assim, questões que se tornam mais complexas a cada dia.

Pensar sobre a relação existente entre ser humano e o trabalho significa, quase obrigatoriamente, refletir sobre os aportes teóricos deixados por Marx. De fato, é inquestionável a contribuição desse autor para o referido tema. Assim, podemos encontrar um vasto número de trabalhos científicos apoiados em suas teorias.

Marx nos deixou a compreensão do trabalho como interação do ser humano com o meio natural, de forma que os elementos desse meio são conscientemente modificados por ele, a fim de alcançar determinados propósitos. Logo, compreendemos que o trabalho, nos estudos marxistas, é considerado a forma pela qual a humanidade se apropria da natureza como forma de atingir seus objetivos. Para o autor, “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...]” (MARX, 1996, p. 303).

Se pensarmos, especificamente, no contexto da educação, podemos observar que, nos últimos anos, o mundo do trabalho sofreu, e continua sofrendo, várias modificações que atingem todos os grupos que compõem essa esfera. Da mesma forma, observamos o surgimento de novos problemas, assim como o agravamento dos já conhecidos, que atingem diretamente a saúde do trabalhador. Em nossa sociedade globalizada e de interações cada vez mais rápidas, podemos afirmar que o trabalho exerce progressivamente “uma função psicológica cujo desaparecimento produziria apenas efeitos catastróficos”²¹ (YVON; CLOT, 2001, p. 63).

Torna-se cada vez mais imperativa a realização de pesquisas que investiguem a saúde desses profissionais, visando ao seu bem-estar. Clot (2013, p. 26) define que “[...] é necessário reconhecer como legítima a existência de conflitos sobre a qualidade do trabalho [...]”²² e os males que afligem a saúde físico-mental dos trabalhadores. O autor aponta que os problemas que causam prejuízo à saúde dos profissionais estão, constantemente, relacionados à concepção de “trabalho bem feito”, mas, principalmente, à sua não realização por parte do trabalhador. Clot (2013, p. 25) afirma que:

²¹ No original: “[...] une fonction psychologique dont la disparition ne pourrait avoir que des effets désastreux”.

²² No original: “[...] il faut reconnaître comme légitime l’existence de conflits sur la qualité du travail [...]”.

[...] o trabalho “bem feito” consiste, para o trabalhador, em atingir os objetivos que ele se fixou ou que lhe foram fixados, e, assim, atingir um resultado defensável a seus próprios olhos. [...] a intensificação do trabalho produz um “mau cansaço”, que não está ligado ao que é pedido para o trabalhador fazer, mas ao que o impede de fazê-lo [...] enquanto ele precisaria disso para que seu trabalho seja “bem-feito”.²³

Assim, a partir da citação de Clot (2013), percebemos que se o trabalhador for exposto, com frequência, a situações nas quais ele se depara com os mais diversos empecilhos que frustram a realização de sua atividade e, dessa forma, não atingir as exigências organizacionais que lhe são importantes, a sua saúde começa a ser atingida, caracterizando, muitas vezes, quadros de estresse, depressão, entre outras doenças.

Defendemos que as problemáticas existentes entre o trabalho e a saúde do trabalhador estão diretamente relacionadas à concepção da tarefa a ser realizada por parte de quem a planeja. Como sugere Amigues (2004, p. 40), “no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia”. Dessa forma, no contexto da educação, assim como em muitos outros campos da atividade humana, o trabalho é, geralmente, efetivado por aqueles que não o planejaram. A partir dessa perspectiva, podemos compreender que existem duas percepções diferentes sobre o trabalho, uma defendida a partir do ponto de vista de quem o define e outra defendida a partir do ponto de vista de quem o realiza.

Todo o contexto anteriormente descrito desenvolveu a necessidade de áreas do conhecimento voltadas para a compreensão e análise das relações entre ser humano, trabalho e sociedade. Assim, com base nessa ótica, atualmente podemos encontrar a Ergonomia de tradição francófona e a Clínica da Atividade, duas áreas das ciências do trabalho, de cunho interventivo que, com base em uma abordagem marxista do trabalho, uma compreensão vigotskiana do desenvolvimento e uma visão dialógica da linguagem, ajudam a guiar os estudos que visam analisar o complexo contexto de trabalho dos profissionais, inclusive na área da educação e, dessa forma, proporcionar um maior bem-estar aos trabalhadores.

Por se tratar de uma ciência do trabalho, a Clínica da Atividade, desenvolvida pelo psicólogo francês Yves Clot e sua equipe no *Conservatoire National des Arts et Métiers*²⁴ (CNAM), em Paris, objetiva contribuir para a transformação da atividade do trabalho, visando à solução de problemas e à manutenção contínua da saúde dos trabalhadores. Da mesma forma,

²³ No original: “[...] Le ‘travail bien fait’ consiste, pour le salarié, à atteindre les buts qu’il s’est fixés ou qu’on lui a fixés, et à parvenir ainsi à un résultat qui est défendable à ses propres yeux [...] l’intensification du travail produit une ‘mauvaise fatigue’, qui n’est pas liée à ce que l’on demande au salarié de faire, mais à ce qu’on l’empêche de faire, [...] alors qu’il en aurait besoin pour que son travail soit ‘bien fait’”.

²⁴ Em português: “Conservatório Nacional de Artes e Ofícios”.

essa ciência busca promover o desenvolvimento dos trabalhadores, a partir de intervenções nos contextos de trabalho investigados. Sob essa perspectiva, a Clínica da Atividade compreende a importância do trabalho para a vida social dos sujeitos e a sua função psicológica na vida humana.

Sobre a definição de Ergonomia, Yvon e Saussez (2010, p. 9) descrevem que “etimologicamente, ‘ergonomia’ significa ‘estudo das leis do trabalho’. Na linguagem cotidiana, Ergonomia refere-se, normalmente, ao saber aplicado à concepção dos objetos e à adaptação dos postos de trabalho”.²⁵ Historicamente, essa ciência nasceu na Grã-Bretanha, mais especificamente por volta de 1947, no período da Segunda Guerra. Entretanto, podemos afirmar que, desde o período que compreende a Revolução Industrial, as estreitas relações entre o ser humano e o trabalho vieram se modificando progressivamente, em específico o ritmo de trabalho, que exigiu dos operários uma nova compreensão sobre as tarefas a serem executadas. Da mesma forma, exigiu-se dos trabalhadores um maior esforço, a fim de atender às novas metas de produtividade, desenvolvidas pelo novo sistema industrial.

Assim, nesse contexto, no início do século XX, nasceram as teorias desenvolvidas por Frederick Winslow Taylor, um engenheiro norte-americano que, após vários processos de observação dos operários, desenvolveu novos métodos de trabalho baseados na divisão do tempo e das tarefas sequenciais nas linhas de produção. Taylor apresenta modificações nas ferramentas e, principalmente, na forma de manuseá-las, visando obter uma maior eficiência na produtividade. Por esse motivo, os estudos por ele desenvolvidos são compreendidos, por muitos e por nós, como o gérmen do que futuramente seriam os estudos da Ergonomia.

Em sua origem, a Ergonomia, sob a ótica anglo-saxônica, objetivava adaptar a máquina ao sujeito, ou seja, ponderar os “fatores humanos” na elaboração de máquinas e instrumentos, a fim de diminuir o risco à saúde dos indivíduos e, principalmente, buscar uma maior eficiência nas técnicas e na produtividade industrial. Assim nasce a Ergonomia clássica.

Concomitantemente aos estudos desenvolvidos na Grã-Bretanha, pesquisadores franceses desenvolviam estudos a partir da observação dos trabalhadores em contextos reais de trabalho, como, por exemplo, com maquinistas de trem e com telefonistas. Como sugere Almeida (2011), dentro da Europa, a França foi, certamente, um dos países que não atuou na “saga” tecnológica nascida com base nas exigências militares, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Por esse motivo, os ergonomistas franceses aprimoraram seus estudos sobre o

²⁵ No original: “Étymologiquement, ‘ergonomie’ signifie ‘étude des lois du travail’. Dans le langage courant, l’ergonomie désigne le savoir appliqué à la conception des objets et à l’aménagement des postes”.

trabalho com pouca, ou nenhuma, influência da abordagem sistematizada dos ergonomistas da Grã-Bretanha. Assim nasce a Ergonomia de tradição francófona, ou Ergonomia da atividade, com o objetivo de adaptar o trabalho ao indivíduo.

A Ergonomia sob a ótica francófona caracteriza a atividade como sua fonte principal de análise, com o intuito de compreender e melhorar as ações dos trabalhadores, as situações de trabalho e, por fim, procurar soluções viáveis para os problemas encontrados. Foi nos estudos da Ergonomia de tradição francófona que “a atividade passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre o trabalho e atividade” (AMIGUES, 2004, p. 39).

Durante todo o século XX, a Ergonomia da atividade fortaleceu-se como uma ciência centrada na análise da atividade dos sujeitos em seu meio de trabalho. O próprio conceito de atividade é algo vastamente discutido pelos estudos ergonômicos de tradição francófona. Para Leplat e Hoc (1983, p. 54), a atividade possui uma parte observável e outra não observável. A parte observável está relacionada ao uso de objetos materiais, enquanto a parte não observável está relacionada às representações mentais do sujeito na realização de uma determinada tarefa. Ou seja, para os autores, o conceito de atividade transpassa aquilo que podemos observar no trabalho do indivíduo.

Nessa perspectiva, a atividade corresponde, também, aos esforços não visíveis empregados pelos sujeitos em seu meio de trabalho, durante a realização das mais diversas tarefas. Nosso pensamento encontra ressonância em Amigues (2004). O autor afirma que “A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar uma tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p. 39).

Os estudos da Ergonomia de tradição francófona apresentam uma nova compreensão de atividade, para além do sentido estreito do termo. Como sugere Daniellou (1996, p. 184), os estudos sobre a atividade na Ergonomia francófona estão assentados na “diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real”²⁶, conceitos centrais para as ciências do trabalho. Segundo Amigues (2003), o próprio conceito de atividade, desenvolvida na Ergonomia de tradição francófona e na Clínica da Atividade, é a base para a compreensão da relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Para o autor:

A atividade é o conceito forjado pela psicologia do trabalho e ergonomia francesa para questionar a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Curiosamente, esta pergunta é geralmente ausente na pesquisa sobre o ensino ou sobre o “funcionamento”

²⁶ No original: “la différence entre le travail prescrit et le travail réel”.

do professor, como se as prescrições não influenciassem o trabalho do professor, enquanto que elas são consubstanciais (AMIGUES, 2003, p. 8).²⁷

A partir da citação apresentada, percebemos que Amigues (2003) também compreende a existência da separação entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Assim, sob a sua ótica, podemos definir o trabalho prescrito como aquilo que o trabalhador deve fazer, geralmente a fim de realizar uma determinada tarefa; já o trabalho realizado, como o termo aponta, corresponde àquilo que o trabalhador efetivamente realiza, ou seja, aquela parte observável do trabalho.

Ao definir que aquilo que é efetivamente realizado, ou seja, o trabalho realizado pelo trabalhador, não corresponde diretamente àquilo que o trabalhador deve fazer, ou seja, o trabalho prescrito, Amigues (2004) defende que o sujeito encontra soluções viáveis para regular essa distância, “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40). Ou seja, está na necessidade de realização de uma tarefa, hierarquicamente prescrita, o desenvolvimento da identidade do coletivo de trabalho²⁸, que partilha da mesma necessidade, e o desenvolvimento da identidade de cada profissional que, mesmo compondo um coletivo, realiza sua atividade individualmente.

Ampliando as discussões sobre o trabalho, trabalho prescrito e trabalho realizado, Clot (2007) atualiza a noção de atividade ao apresentar o *real da atividade*. Assim, essa terceira dimensão, que ultrapassa tanto a tarefa prescrita como a atividade efetivamente realizada, compreende, também, tudo aquilo que não foi feito, aquilo que o trabalhador gostaria ou poderia fazer, aquilo que foi impedido de ser feito, ou seja, o drama do fracasso, todos os graus de atividades contrariadas, segundo o autor.

A compreensão de *real da atividade*, desenvolvida por Clot, está sustentada nas reflexões vigotskianas de que “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 2004, p. 69). Assim, a partir dessa percepção, compreendemos que as ações não realizadas não desaparecem totalmente da vida do profissional; efetivamente elas continuam a influenciar a atividade do sujeito. Segundo Lima e Batista (2016, p. 115) o *real da atividade*

²⁷ No original: “L’activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l’ergonomie de langue française pour poser la question de l’écart entre le travail prescrit et le travail réel. Curieusement cette question est généralement absente de la recherche sur l’enseignement ou sur le “fonctionnement” du professeur, comme si les prescriptions n’influaient pas l’action enseignante alors qu’elles en sont consubstantielles”.

²⁸ O conceito de *coletivo de trabalho* adotado nesta pesquisa é oriundo dos estudos de Caroly (2010) e será apresentado na seção secundária 2.4, página 82.

“está sempre presente nas situações de trabalho em maior ou menor grau, pois, sem ele, a atividade seria paralisada [...] o *real da atividade* constitui uma dimensão importante da atividade de trabalho embora não seja visível àqueles que observam o sujeito trabalhando”.

Nessa perspectiva, devemos retificar a importância do *real da atividade* como uma dimensão singular que atua diretamente na relação entre a saúde do trabalhador e o trabalho. Clot (2007) esclarece que não devemos confundir o trabalho realizado com o *real da atividade*. Para o pesquisador, o real “não é identificável como as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas [...] o real é a ação de realização – jamais totalmente previsível [...]” (CLOT, 2007, p. 93).

Assim, percebemos a importância dos estudos baseados em uma perspectiva clínica, que sejam capazes, também, de abranger as partes que não são facilmente observáveis do trabalho. Nessa perspectiva, salientamos a característica interventiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia de tradição francófona que, com base nas problemáticas descritas anteriormente, desenvolveram métodos indiretos, a partir dos estudos vigotskianos do desenvolvimento, a fim de acessar o *real da atividade*. Entre os métodos indiretos de investigação podemos citar a instrução ao sócio e a autoconfrontação.²⁹

No presente estudo, recorreremos ao quadro metodológico da autoconfrontação, para articularmos um processo dialógico, juntamente com sujeitos de nossa pesquisa³⁰, sobre as prescrições e os instrumentos na atividade docente, em aulas que contemplem aspectos civilizacionais no ensino de FLE. Advogamos a importância de analisar como os professores estagiários, ou seja, professores em formação que não dispõem de uma grande *expertise* professoral para guiá-los, (re)concebem e realizam as prescrições de sua atividade. Defendemos que os conhecimentos dessas relações podem melhorar as condições de trabalho dos indivíduos e garantir o maior bem-estar do trabalhador em seu *métier*.

A presente pesquisa segue o mesmo propósito dos outros estudos fundamentados na Clínica da Atividade e na Ergonomia de tradição francófona: esperamos, a partir dessa perspectiva, desenvolver ou ampliar o poder de agir dos trabalhadores envolvidos nesta pesquisa.

²⁹ O quadro metodológico da autoconfrontação, instrumento de geração de dados de que lançamos mão no presente estudo, será detalhadamente apresentado mais adiante, na seção secundária 2.4, página 82.

³⁰ Os sujeitos que compuseram os nossos dois grupos de participantes serão descritos em nossa metodologia, seção terciária 3.2.3, página 105.

Faz-se, então, necessário explicarmos aqui em que consiste o poder de agir. Segundo Clot (2008, p. 15), “o sentido da atividade concerne diretamente o poder de agir”³¹ e o autor continua afirmando que “o agir compreende o fazer, mas não se limita a isso”³² (CLOT, 2008, p. 19).

Bendassolli (2011) também descreve esse conceito. De acordo com o autor:

O poder de agir tem a ver com a capacidade de o sujeito aumentar a amplitude de sua ação no trabalho, colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, demonstrando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, e conseguindo responder à atividade do outro para conseguir realizar a sua própria. O poder de agir está intimamente ligado à concepção de sujeito [...]: sujeito de ação, capaz de sentir-se responsável pelos próprios atos e pela existência das coisas” (BENDASSOLLI, 2011, p. 85-86).

Assim, compreendemos que o poder de agir não se refere apenas ao “fazer” do trabalhador, mas também à habilidade que o profissional possui de se servir dos instrumentos que compõem o seu *métier*, além de suas próprias convicções, aumentando, assim, o seu “[...] raio de ação efetivo”³³ (CLOT, 2008, p. 13) no trabalho.

Todo o contexto anteriormente mencionado cria uma incoerência se observarmos o atual contexto de pesquisa na LA. Inquestionavelmente, o processo de ensino e aprendizagem tem sido objeto de estudo durante muito tempo, de maneira que não se pode afirmar que a preocupação de pesquisar o ensino de LE seja algo recente no meio acadêmico. No entanto, como já havíamos mencionado, também é indiscutível que a grande maioria das pesquisas realizadas na área da educação se fundamentam na necessidade de estudar a pedagogia, as novas tecnologias de ensino, a aprendizagem dos alunos, sem considerar as ações do professor no seu meio de trabalho. Essa ideia é encontrada no que postulam Faïta e Saujat (2010, p. 42):

[...] uma parte importante da pesquisa em educação se concentrou, até agora, no estudo das atividades cognitivas dos alunos ou das condições que permitam aos alunos aprender e desenvolver competências em situações escolares. Estes estudos laboratoriais ou experimentais de campo têm em comum terem sido realizados sem levar em conta a ação dos professores ou as características das situações reais de ensino³⁴.

³¹ No original: “le sens de l’activité concerne donc directement le pouvoir d’agir”.

³² No original: “l’agir comprend le faire mais ne s’y limite pas”.

³³ No original: “[...] rayon d’action effectif”.

³⁴ No original: “[...] une partie importante de la recherche en éducation s’est centrée, jusqu’à présent, sur l’étude des activités cognitives des élèves ou encore des conditions qui permettent aux élèves d’apprendre et de développer des compétences dans les situations scolaires. Ces travaux de laboratoire ou expérimentaux de terrain ont en commun d’avoir été réalisés sans prendre en compte l’action des professeurs ou les caractéristiques des situations réelles d’enseignement”.

Entretanto, a nova visão do ensino como trabalho, desenvolvida a partir dos estudos das ciências do trabalho, oportunizou outra compreensão sobre a atividade dos profissionais da educação e, com isso, possibilitou uma série de questões e debates que estavam, até então, negligenciados.

Na “contramão” das pesquisas que não privilegiam a atividade professoral no processo de ensino e aprendizagem, a equipe ERGAPE – *Ergonomie de l’Activité des Professionnels de l’Éducation*³⁵ – da Universidade Aix-Marseille, que se situa na tradição da Ergonomia francófona, é referência na produção de trabalhos que objetivam analisar a atividade dos profissionais da educação, instaurando, assim, uma nova abordagem de pesquisa no campo da educação.

Amigues (2009) fala sobre a importância dos trabalhos desenvolvidos pela equipe. Para o autor, “Os trabalhos conduzidos pela equipe ERGAPE [...] após vários anos mostram [...] a pertinência dos conceitos e métodos das ciências do trabalho para analisar a atividade de ensino [...]”³⁶ (AMIGUES, 2009, p. 12).

Ainda no contexto internacional, devemos salientar a singular importância dos estudos desenvolvidos pelo grupo LAF – *Langage - Action - Formation*³⁷ – de Genebra. Desde sua criação, nos anos 2000, o grupo é liderado por Jean-Paul Bronckart e realiza investigações ligadas à análise das ações e dos discursos em situação de trabalho.

No contexto nacional, as pesquisas que contemplam a atividade dos profissionais da educação, relacionadas com a linguagem, ainda são recentes. Nas palavras de Farias (2016, p. 80) “[...] é crescente o número de pesquisas brasileiras voltadas para a análise da atividade do professor a partir de um enfoque textual/discursivo e com aportes das ciências do trabalho”. Todavia, é válido lembrar que discussões voltadas para a atividade docente dos profissionais da educação já haviam sido iniciadas durante a década de 1990.

No Brasil, podemos citar o pioneirismo da professora e pesquisadora Anna Rachel Machado em desenvolver pesquisas na perspectiva da abordagem clínica do trabalho docente. A obra *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, organizada por Machado (2004), pode ser considerada como um marco para os pesquisadores que discutem e investigam as diversas questões inerentes ao trabalho do professor.

Assim, nos últimos anos, foi possível observar a produção de algumas pesquisas que adotaram a perspectiva do ensino como trabalho e buscaram fundamentação nas ciências

³⁵ Em português: “Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação”.

³⁶ No original: “Les travaux conduits par l’équipe ERGAPE [...] depuis plusieurs années montrent [...] la pertinence des concepts et méthodes des sciences du travail pour analyser l’activité enseignante”.

³⁷ Em português: “Linguagem - Ação - Formação”.

do trabalho, como a Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade, a Ergonomia de tradição francófona e a Ergologia. Essas pesquisas, em sua grande maioria, tiveram o fito de investigar as questões envolvendo o trabalho do professor e a linguagem. Uma parte expressiva desses estudos foi realizada em São Paulo.

O grupo ATELIER – Linguagem e Trabalho – desde a década 1990 ajuda a fortalecer as pesquisas voltadas para as questões que compreendem o ensino como trabalho. O grupo ALTER – Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, criado como subgrupo do grupo ATELIER, foi fundado pela professora Anna Rachel Machado. Também podemos citar o grupo ALTER-AGE – Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações - Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino – sob a atual coordenação das professoras Eliane Gouvêa Lousada, da Universidade de São Paulo (USP) e Luzia Bueno, da Universidade São Francisco (USF).

Na cidade de Fortaleza, não poderíamos deixar de citar o Grupo LIFT – Linguagem, Formação e Trabalho – da UECE, fundado em 2010 pela professora e pesquisadora Rozania de Moraes. Atualmente o grupo vem desenvolvendo importantes pesquisas que contemplam o trabalho e a formação de professores no ensino de LE, pelas perspectivas clínica e ergonômica de tradição francófona. O grupo vem realizando eventos acadêmicos que abordam as formas de análise das relações dialógicas entre o professor e o seu trabalho. O LIFT já teve a oportunidade de construir importantes relações de intercâmbio com o grupo ALTER-AGE e com a equipe ERGAPE.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de realizar uma busca a fim de elencar algumas pesquisas que, assim como nós, compartilham da compreensão do ensino como trabalho e que tenham se fundamentado nos aportes teóricos da Ergonomia de tradição francófona e na Clínica da Atividade. Assim sendo, realizamos uma pesquisa em alguns bancos de teses e dissertações nas áreas de Linguística e LA, entre os anos de 2005 a 2016, a fim de apresentar um panorama mais detalhado das pesquisas realizadas em contexto nacional que, além de conceber o trabalho professoral como elemento central de suas análises, buscaram suporte nas ciências do trabalho anteriormente mencionadas.

Apresentamos a seguir um quadro-síntese sobre os trabalhos encontrados em nossa busca:

Quadro 1 – Teses e dissertações brasileiras sobre o ensino como trabalho na abordagem ergonômica

(continua)

Autor/ Ano/ Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Objetivo do estudo	Quadro teórico metodológico
Kayano 2005 PUC-SP	Dissertação: A relação prescrito/real em sala de aula	Investigar como os prescritos institucionais podem influenciar no agir do professor em sala de aula e verificar como as auto- prescrições dialogam com as prescrições institucionais.	Análise do Discurso de linha francesa Ergologia Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontação simples
Shimoura 2005 PUC-SP	Tese: Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador	Investigar como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para a formação docente.	Ergologia Ergonomia francófona Clínica da Atividade Interacionismo Sociodiscursivo
Abreu- Tardelli 2006 PUC-SP	Tese: trabalhodoprofessor@chat educacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD	Contribuir para a compreensão do trabalho do professor iniciante em educação a distância (EAD), por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o agir nos textos produzidos sobre a e na situação de trabalho em EAD, especificamente no chamado <i>chat</i> educacional.	Interacionismo Sociodiscursivo * Apesar de não ter se apoiado em nenhuma ciência do trabalho, a pesquisadora lança mão da compreensão do ensino como trabalho.
Portela 2006 PUC-SP	Dissertação: A imagem discursiva do trabalho do educacional nos prescritos oficiais	Identificar a imagem discursiva do trabalho do educacional nos prescritos oficiais a fim de compreendermos a sua complexidade.	Ergologia Ergonomia francófona Análise do Discurso de linha francesa
Mazzillo 2006 PUC-SP	Tese: Análise das interpretações das ações de professores em diários de aprendizagem escritos por alunos	Identificar, em diários de aprendizagem, as características linguístico-discursivas da interpretação e da avaliação do agir dos professores na sala de aula, buscando, ainda, identificar que agir é avaliado, e de que perspectivas enunciativas é avaliado.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade

(continuação)

Autor/ Ano/ Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Objetivo do estudo	Quadro teórico metodológico
Lousada 2006 PUC-SP	Tese: Entre trabalho prescrito e realizado: Um espaço para a emergência do trabalho real do professor	Caracterizar o trabalho do professor, buscando mostrar aspectos representativos de seu trabalho a partir do trabalho prescrito e do trabalho real.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontação simples Análise do Discurso de linha francesa.
Borghi 2006 UEL	Dissertação: A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer	Investigar como se configura o trabalho real do professor através do acompanhamento de professores iniciantes na carreira docente no Ensino Básico e, indiretamente, observar o curso de formação de professores onde foram graduadas as participantes da pesquisa.	Interacionismo sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontações simples-cruzada e retorno ao coletivo
Bueno 2007 PUC-SP	Tese: A construção de representações sobre o trabalho docente: O papel do estágio.	Contribuir na reflexão sobre o estágio na formação inicial de professores no período da graduação por meio de uma análise sobre o trabalho	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade
Martins 2007 UEL	Dissertação: O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real	Verificar 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 francófona Clínica da atividade Autoconfrontação simples e cruzada
Martins 2008 PUC-SP	Dissertação: O trabalho do professor com o uso do <i>chat@</i> educacional: inserção das novas tecnologias.	Verificar, como um professor agir ao ministrar aulas com o uso do <i>chat</i> educacional representa em texto e, pelo texto, seu próprio.	Interacionismo Sociodiscursivo. Ergonomia francófona Clínica da Atividade
Buzzo 2008 PUC-SP	Tese: Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?	Investigar as 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 trabalho.	Interacionismo sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Análise da Conversação Autoconfrontação cruzada
Cunha 2008 PUC-SP	Tese: Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão	Investigar quais são as representações de uma comunidade escolar sobre a atuação de professoras de inglês egressas do curso Reflexão sobre a Ação, considerando o que é realizado do que lhes é prescrito pela legislação oficial e da escola.	Ergologia. Ergonomia francófona Estudos sobre reflexão (Dewey; Schön)

(continuação)

Autor/ Ano/ Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Objetivo do estudo	Quadro teórico metodológico
Ferreira 2008 PUC-SP	Dissertação: Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: uma reflexão sobre aulas de leitura.	Entender 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 Ergonomia francófona Análise do Discurso de linha francesa
Rodrigues 2008 PUC-SP	Dissertação: Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular	Investigar como estão sendo interpretados os prescritos de inclusão e como estão sendo gerenciados na atividade de trabalhos de profissionais que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais – NEE	Ergologia Ergonomia francófona Interdiscurso
Buttler 2009 PUC-SP	Tese: A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas	Investigar as (re)configurações construídas em textos sobre o trabalho do professor produzidos por cronistas e jornalistas das revistas <i>Veja São Paulo</i> e <i>Nova Escola</i>	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade
Pinto 2009 PUC-SP	Tese: Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de Ensino Fundamental.	Investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do Ensino Fundamental de uma escola pública de Tremembé-SP, com a intenção de conhecer mais o que e como ele faz ou deixa de fazer para se tornar continuamente professor.	Instrução ao Sósia Clínica da Atividade Interacionismo Sociodiscursivo
Leite 2009 PUC-SP	Dissertação: As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho	Investigar quais os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados e avaliados nos textos desse documento oficial e nos textos dos professores-participantes.	Interacionismo Sociodiscursivo * Apesar de não ter se apoiado em nenhuma ciência do trabalho, a pesquisadora lança mão da compreensão do ensino como trabalho.
Alves 2009 UFMG	Dissertação: A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências	Realizar uma análise situada da atividade de trabalho docente em uma escola privada	Ergologia Ergonomia francófona Clínica da atividade Autoconfrontação

(continuação)

Autor/ Ano/ Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Objetivo do estudo	Quadro teórico metodológico
Tognato 2009 PUC-SP	Tese: A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem.	Contribuir para a compreensão do trabalho do professor de Língua Inglesa do Ensino Médio e Fundamental de Escola Pública, no interior do estado do Paraná.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade
Melo 2010 PUC-SP	Tese: Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário	Investigar as representações de autonomia docente em textos produzidos por professores universitários que utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade
Rodrigues 2010 PUC-SP	Tese: A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: Entre diferenças e semelhanças.	Identificar as semelhanças e diferenças entre os procedimentos metodológicos de autoconfrontação e de Instrução ao Sósia a fim de identificar as características linguísticas gerada por tais procedimentos metodológicos.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontação Instrução ao Sósia
Farias 2011 UECE	Dissertação: Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo.	Compreender a organização da atividade docente de professores estagiários e investigar a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios de professores estagiários.	Ergonomia francófona Clínica da Atividade Formação reflexiva do professor Estudo de crenças Autoconfrontação
Dantas- Longhi 2013 USP	Dissertação: Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?	Analisar como professores iniciantes de francês como língua estrangeira se apropriam de um artefato, os jogos, transformando-o em instrumento para sua ação.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontação
Magalhães 2014 UECE	Dissertação: Autoconfrontação simples (ASC): Um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)	Analisar o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE).	Filosofia bakhtiniana da linguagem Ergonomia francófona Clínica da atividade Autoconfrontação

(continuação)

Autor/ Ano/ Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Objetivo do estudo	Quadro teórico metodológico
Silva 2015 USP	Dissertação: O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais	Estudar a maneira como os professores de francês como língua estrangeira (FLE) trabalham os conteúdos culturais em suas aulas através de uma análise de textos orais de entrevistas sobre o trabalho.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontação
Menezes 2015 USP	Dissertação: O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino	Analisar o trabalho do professor de FLE no contexto de Centro de Estudos de Línguas a partir de textos que prescrevem e orientam o trabalho.	Interacionismo Sociodiscursivo Ergonomia francófona Clínica da Atividade Autoconfrontação Análise do discurso
Martiny 2015 UFPB	Tese: O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?	Investigar o papel das ferramentas no gênero profissional a partir das representações que eles constroem durante a atividade linguageira gerada pela Instrução ao Sósia.	Ergonomia francófona Clínica da Atividade Instrução ao Sósia
Farias 2016 UECE	Tese: Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente	Compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa.	Clínica da Atividade Teoria da enunciação Ergonomia francófona Didática das línguas e do FLE Autoconfrontação
Barioni 2016 USP	Dissertação: O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho	Estudar a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho, tendo como contexto de pesquisa uma escola particular de língua francesa localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.	Clínica da Atividade Ergonomia francófona Instrução ao Sósia Interacionismo Sociodiscursivo

(conclusão)

Autor/ Ano/ Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Objetivo do estudo	Quadro teórico metodológico
Soares 2016 USP	Dissertação: Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante	Compreender o trabalho do professor iniciante de FLE no contexto dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP.	Interacionismo Sociodiscursivo Clínica da Atividade Ergonomia francófona Instrução ao Sósia
Araújo 2017 UECE	Dissertação: Prescrições e discurso do professor de espanhol/língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará	Compreender o real da atividade docente nas aulas de leitura em espanhol como língua estrangeira, a fim de melhor compreender o que está sendo possível executar, e o que precisa ser revisto, a partir das prescrições.	Ergonomia francófona Clínica da Atividade Filosofia bakhtiniana da linguagem Autoconfrontação
Marques 2017 UECE	Tese: A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: De leitores em formação a formadores de leitores	Analisar as crenças e as práticas de graduandos-professores da Universidade Estadual do Ceará sobre a leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental.	Ergonomia francófona Clínica da Atividade Filosofia bakhtiniana da linguagem Estudo de crenças Autoconfrontação

Fonte: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/http://www.teses.usp.br/?lang=es>>; <<http://tede.bibliotec.ufpb.br/>>; <<https://sapientia.pucsp.br/>>; <<http://www.uece.br/posla/>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

O Quadro 1 apresenta, em ordem cronológica, as principais pesquisas encontradas, o que demonstra a grande concentração de trabalho nessa área no estado de São Paulo. No entanto, também foram encontrados trabalhos desenvolvidos nas cidades de João Pessoa e Londrina. Na cidade de Fortaleza, podemos citar os estudos desenvolvidos por Farias (2011; 2016) e Magalhães (2014), que influenciaram de maneira muito significativa a realização da presente pesquisa, além de Marques (2017) e Araújo (2017).

Todos os trabalhos apresentados no Quadro 1 encontraram apoio nas ciências do trabalho, em especial na Clínica da Atividade e na Ergonomia de tradição francófona. Assim, nossa busca aponta que, apesar de muitos pesquisadores partilharem a preocupação de investigar a atividade do professor e o ensino de LE, não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação que abrangesse as palavras-chave “professor estagiário”, “atividade docente”,

“prescrições”, “instrumentos mediadores” e “civilização”³⁸, que guiam nossa pesquisa. Logo, percebemos que existe uma lacuna no atual quadro de pesquisas que contemplam o trabalho do professor, que pode ser preenchida com a realização do presente estudo. Buscamos responder às questões inerentes ao trabalho dos profissionais da educação que as demais pesquisas, até agora, ainda não responderam.

Podemos afirmar que nosso trabalho possui relações diretas com as pesquisas anteriormente listadas no Quadro 1, pois adotamos as ciências do trabalho e a autoconfrontação como forma de análise da atividade docente, além de partilharmos a preocupação em analisar a atividade docente a partir da concepção do ensino como trabalho. No entanto, a presente pesquisa inova e justifica-se pela sua singular iniciativa de investigar a atividade de professores estagiários a partir da realização de prescrições que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de FLE.

Como já foi descrito até aqui, a atividade professoral pode ser compreendida e observada, na atualidade, a partir de seu contexto complexo e mutável. Podemos afirmar que, diariamente, os profissionais da educação são confrontados com as mais diversas dificuldades. Nesse sentido, desejamos dialogar sobre esses obstáculos enfrentados diariamente pelos professores iniciantes que, mesmo não dispoendo de uma *expertise* professoral de que professores veteranos dispõem, devem realizar as prescrições de sua atividade, nos mais diversos contextos de ensino. Assim sendo, explanamos, a seguir, sobre a atividade de professores iniciantes ou ainda em formação.

2.1.2 A atividade do professor iniciante ou em formação

O início da carreira docente pode ser considerado como um período de grande importância na vida de um profissional da educação. As experiências vividas pelos estagiários em seus primeiros anos de carreira são primordiais para a decisão de permanecer na profissão ou abandoná-la. Assim, podemos caracterizar essa etapa como um período de caráter inusitado que, a todo instante, solicita do professor iniciante reações urgentes e precisas que respondam às demandas da escola, dos alunos, do corpo de professores, dos pais, além das suas próprias demandas.

É certo afirmar que, ao iniciar a prática docente, os professores de LE encontram em seu caminho as prescrições que lhes exigem uma rápida adaptação à realidade do *métier*.

³⁸ A civilização no ensino de LE é, sem dúvida, um dos temas centrais do presente estudo. Assim, esse conceito será discutido mais adiante, na seção secundária 2.3, página 72.

Efetivamente, a inserção na docência é o momento onde o professor iniciante encontra-se obrigado a desenvolver sua identidade docente e familiarizar-se com as peculiaridades do contexto de trabalho. Apenas essa adaptação permite que o professor iniciante responda às exigências do seu trabalho, possibilitando, assim, a ampliação do seu agir nas mais diversas situações que compõem a atividade.

Da mesma forma, podemos considerar esse período como um momento de grande aquisição das competências professorais, ainda que essa aquisição aconteça durante um momento repleto de incertezas, inseguranças, medos e dúvidas sobre o próprio saber pedagógico e os outros saberes professorais que o profissional da educação deve desenvolver.

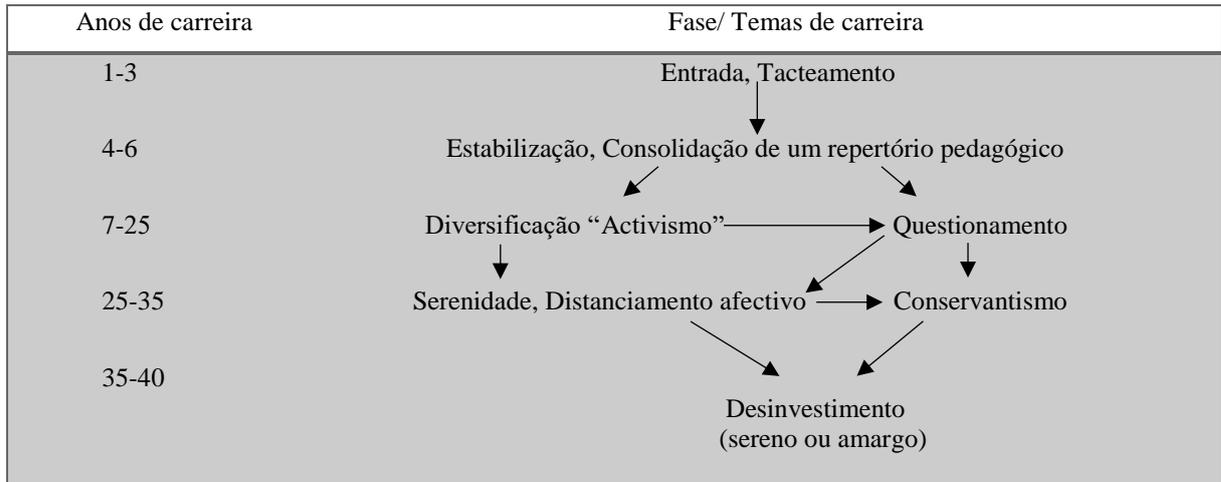
Amigues (2004) defende que esses professores buscam meios intermediários no coletivo de trabalho, nas regras do ofício ou mesmo nas ferramentas concebidas por outros indivíduos, para realizar as prescrições da sua atividade, garantindo, assim, a aprendizagem dos alunos, a sua própria aprendizagem e finalmente a construção de seu estilo profissional, que se desenvolve durante o processo que compreende o aprender a ensinar.

Não é fácil indicar pontualmente quando o professor deixa de ser iniciante e torna-se um profissional experiente; ainda não há um consenso entre os estudiosos da área que marque a passagem de uma fase à outra. Essa afirmativa é reforçada a partir do que argumentam Silveira *et al.* (2007, p. 138):

Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1984) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

Ainda que não haja um limite preciso entre as categorias professor iniciante e professor experiente, podemos certamente afirmar que os primeiros anos na docência são um período marcado por conflitos e descobertas intensas no *métier*. Souza (2009, p. 36) esclarece que “aproximadamente os primeiros cinco anos marcam o início na carreira, considerando que é bastante complexo precisar quando o professor deixa de ‘ser iniciante’, pois o predicativo iniciante refere-se a uma categoria transitória e situacional”.

Nessa perspectiva, devemos salientar a importância dos estudos de Huberman (1992). Efetivamente, os aportes teóricos desenvolvidos pelo referido autor nos ajudam a compreender melhor os momentos que caracterizam o ciclo de vida profissional do trabalhador da educação. Assim, o autor se propôs a sequenciar as fases do desenvolvimento da carreira dos profissionais da educação, determinada pelos anos de atividade e por suas características. O esquema desenvolvido pelo autor pode ser observado no quadro que segue.

Quadro 2 – Ciclo de vida profissional do professor

Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Como demonstrado no Quadro 2, Huberman (1992) compreende o início da carreira docente até o terceiro ano de experiência. Assim, a partir dessa data, o profissional começa a desenvolver a sua própria estabilidade no *métier*, também, com base na apropriação e consolidação de seu próprio repertório didático-metodológico.

Partilhamos da compreensão de Huberman (1992) de que o início da carreira docente se prolonga até por volta do terceiro ano de experiência docente. Todavia, no caso específico de nossa pesquisa, devemos esclarecer que o NLE, contexto que nos propomos a investigar, já nos garante que os participantes de nossa pesquisa possam ser considerados professores iniciantes. Posto que o referido curso é um projeto de extensão acadêmica, ligado diretamente ao Curso de Letras, que oportuniza as primeiras experiências práticas aos estudantes, todos os sujeitos que compõem o quadro de professores do NLE são professores estagiários pela condição de serem graduandos ou recém-graduados.

Entretanto, com base nessa perspectiva e no contexto analisado, não seria viável considerar professores iniciantes com até três anos de experiência para o presente estudo. Dessa forma, optamos por considerar como iniciantes professores estagiários com até, no máximo, um ano e meio de experiência, ou seja, três semestres de trabalho docente. Essa escolha pode ser justificada por compreendermos que é, principalmente, no primeiro ano de docência que o professor iniciante vivencia seus maiores momentos de incertezas com relação à atividade docente.

Assim, nossa afirmação encontra ressonância nos estudos de García (2010, p. 28), que descreve o primeiro ano na carreira docente como “Um período de tensões [...] em

contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”.

Veenman (1984), ao estudar a iniciação dos profissionais da educação, desenvolveu um conceito muito caro para nós, o choque com a realidade. De fato, esse conceito sumariza as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação nos primeiros anos de profissão, a partir da distância entre as expectativas criadas durante a formação e a realidade de trabalho na qual eles estão inseridos.

Sob essa ótica, se a realidade de trabalho enfrentada pelos professores iniciantes se afasta muito das condições idealizadas durante a formação, a relação entre o professor em início de carreira e o *métier* pode ser comprometida, dificultando inclusive a formação do estilo próprio do profissional.

Para Veenman (1984, p. 144), esse conceito compreende a separação entre as ideias que precederam a entrada na profissão e a difícil realidade encontrada em uma sala de aula, não podendo, portanto, definir-se como um período específico de tempo. O autor esclarece que esse fenômeno pode possuir cinco características bem definidas. 1- Tomada de consciência dos problemas: que pode englobar as pressões e exigências com relação à carga horária, tensão, desgaste físico, ansiedades e problemas relacionados às frustrações; 2- Alterações comportamentais: normalmente relacionadas às mudanças de comportamento do trabalhador, desenvolvidas a partir das pressões externas que o profissional vivencia; 3- Mudanças de atitudes: compreende as modificações nas crenças dos profissionais iniciantes; 4- Transformação das características e da personalidade: relaciona-se às transformações da instabilidade emocional e do autoconhecimento do profissional, 5- Afastamento da profissão: compreende o grau máximo de choque com a realidade; é nessa instância que o professor iniciante, tomado por todos os problemas, dúvidas, insegurança e, principalmente, falta de *expertise* para guiá-lo, encontra-se obrigado a abandonar a profissão.

De acordo com Souza (2009, p. 36), “[...] esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar”. Assim, a autora define a importância do coletivo de trabalho para a “sobrevivência” do profissional iniciante no *métier*.

Segundo Silva (1997, p. 54), “a expressão ‘choque com a realidade’, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”. Na visão do autor, é, principalmente, no início das práticas docentes que o professor iniciante se encontra

com as maiores dificuldades e com a exigência de se divorciar de muitas imagens que se referem à atividade professoral, construídas quando aluno. Assim, todas essas exigências tornam os primeiros anos de trabalho um contexto repleto de complicações.

Em nossa pesquisa, consideramos esse conceito fundamental para compreender os primeiros anos de docência dos professores estagiários. Assim, acreditamos que, a partir dessa percepção, a nossa pesquisa contribui com os outros trabalhos que investigam esse período tão singular da vida profissional dos trabalhadores da educação.

Entre os grupos que investigam a atividade dos profissionais da educação, devemos destacar os esforços dos membros da equipe ERGAPE. Como afirmam Faïta e Saujat (2010, p. 52), “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 interessados”.³⁹ Assim, é nessa perspectiva que, a partir dos estudos bakhtinianos da linguagem e dos gêneros do discurso, Clot e Faïta (2000) desenvolveram um conceito que coloca em discussão os saberes implícitos do trabalho, o conceito de gênero profissional⁴⁰, que é compreendido como “um tipo de pré-fabricado, estoque de ‘colocação em atos’, de ‘colocação em palavras’, mas também de conceptualizações pragmáticas (Samurçay e Pastré, 1995), prontos para servir”⁴¹ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13).

Ao tratarmos sobre a teoria dos gêneros do discurso desenvolvida por Bakhtin, é quase imprescindível apresentarmos a sua célebre definição encontrada no capítulo “Os gêneros do discurso”, da obra *Estética da Criação Verbal*, que afirma que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). A definição proposta pelo autor deixa clara a característica estável dos gêneros do discurso. De fato, essa estabilidade se manifesta, relativamente, a partir de seus três componentes, conteúdo temático, estilo e construção composicional, que, por sua vez, articulam-se a uma determinada finalidade comunicativa que se estabelece em uma determinada esfera da atividade humana. A partir dessa compreensão, Clot e Faïta (2000) desenvolvem a noção de gêneros de atividade, com o intuito de compreender a dimensão social das formas de agir do trabalhador.

³⁹ No original: “[...] 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”.

⁴⁰ No original: “genre professionnel”.

⁴¹ No original: “[...] une sorte de préfabriqué, stock de ‘mises en actes’, de ‘mises en mots’, mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir”.

De acordo com Clot e Faïta (2000), gênero da atividade pode ser compreendido como os acervos de saberes, gestos e ações que partilham os sujeitos de um determinado *métier*. Para os autores, esse conceito pode ser definido como:

[...] a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; aquilo que lhes é comum e que os reúne sob as 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. É como “uma senha” conhecida somente por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11).⁴²

Com base no que asseveram Clot e Faïta (2000), podemos compreender que, da mesma forma que os gêneros do discurso organizam a nossa fala, que se dá sempre em um meio social, os gêneros da atividade também são responsáveis por outro tipo de organização também social, a atividade.

Para Bakhtin (2011), estilo exerce uma função crucial para os gêneros do discurso. Para o autor, “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante [...] isso é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Transpondo essa discussão para a análise da atividade, compreendemos que toda atividade pode ser caracterizada como coletiva, pois pertence a um gênero profissional, que dispõe de ações pré-concebidas pelo *métier*, e como individual, pois é realizada por um trabalhador que insere nessa atividade marcas de sua individualidade, de seu estilo. Nessa perspectiva, Clot e Faïta (2000, p. 15) afirmam que “O estilo individual é, antes de tudo, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias”.⁴³

Saujat (2004b) também fala sobre o gênero profissional.⁴⁴ Para o autor, esse conceito corresponderia às normas pertencentes ao *métier*, que se ligam ao sistema das “formas de fazer” e “formas de pensar”. Em outras palavras, os recursos que guiam a ação do profissional, ou melhor, a “senha” descrita por Clot e Faïta (2000). Saujat (2004b) ainda descreve que:

⁴² No original: “[...] 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 pré-supposées, sans qu’il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu’elle se présente. C’est comme « un mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel”.

⁴³ No original: “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”.

⁴⁴ Em nosso trabalho, empregamos “gênero da atividade” e “gênero profissional” como formas sinônimas.

O gênero profissional não repousa, apenas, sobre as maneiras de fazer subentendida pelas conceptualizações pragmáticas, ele se nutre, igualmente, das controvérsias sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim, eficaz ou não etc. Ele é preenchido com os ecos dos debates de normas no meio de trabalho, ele cristaliza as avaliações (no sentido das relações com os valores) que culminam sobre as "obrigações" comuns [...] Em outras palavras, o gênero profissional seria um *organizador* da *ação* de cada um nas *ocupações* que ele compartilha com os outros, mas também de sua *atividade*, oferecendo possíveis saídas para os dilemas suscitados pela pluralidade de preocupações que lá existem⁴⁵ (SAUJAT, 2004b, s/n).

Sob essa ótica, percebemos que, a partir dos estudos de Clot e Faïta (2000) sobre o gênero da atividade e com base nas análises da atividade de professores iniciantes, Saujat (2002) aponta para a existência de um grupo de profissionais que teriam em comum a pouca apropriação do gênero professoral. Assim, o autor cria a categoria do gênero iniciante.⁴⁶

Saujat (2004a, p. 105) descreve que “[...] o gênero iniciante aparece, à maneira do gênero do discurso em Bakhtin, como uma forma de repetição da atividade docente em transformação, como uma ‘invariante’ temporária do desenvolvimento deste último”.⁴⁷ Logo, para o autor, aquilo que no início da carreira constitui um objeto central da atenção e, principalmente, da preocupação do profissional iniciante, ou seja, o organizador dominante de sua atividade, caracteriza o repertório daqueles que já se apropriaram do *métier*.

Conforme Saujat (2004b) indica, os professores que compõem o gênero iniciante possuem em comum a dificuldade em gerir as situações complexas que constituem a atividade professoral, mas procuram transpor essas dificuldades através do desenvolvimento de meios intermediários. Podemos encontrar essa mesma compreensão em Faïta (2004). Para o autor, “os professores *iniciantes* teriam em comum o fato de compensarem – ou de tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários”⁴⁸ (FAÏTA, 2004, p. 63).

É com base nos estudos desenvolvidos por Saujat (2004b) que compreendemos que os professores iniciantes partilham o fato de tentar “[...] instaurar um quadro que torna possível

⁴⁵ No original: “[...] le genre professionnel ne repose pas seulement sur des manières de faire sous-tendues par des conceptualisations pragmatiques, il se nourrit également des controverses sur ce qui est juste ou faux, bon ou mauvais, efficace ou non etc. Il est rempli des échos des débats de normes dans le milieu de travail, il cristallise des évaluations (au sens de rapports aux valeurs) qui débouchent sur des “obligations” communes. [...] En d’autres termes, le genre professionnel serait un *organisateur* de l’*action* de chacun dans les *occupations* qu’il partage avec les autres, mais aussi de son *activité* en offrant des issues possibles aux dilemmes suscités par la pluralité de *préoccupations* qui l’habite”.

⁴⁶ No original: “genre débutant”.

⁴⁷ No original: “[...] le genre débutants apparaît bien, à la manière du genre de discours chez Bakhtine, comme une forme de répétition de l’activité enseignante en transformation, comme un ‘invariant’ provisoire du développement de cette dernière”.

⁴⁸ Compreendemos recursos intermediários a partir dos estudos de Vigotski sobre a mediação simbólica e de Rabardel sobre a gênese instrumental. Aprofundamos essas teorias nas seções terciárias 2.2.1 e 2.2.2.

a aprendizagem dos alunos, mas também a sua própria aprendizagem”⁴⁹ (2004b, s/n). Assim, constatamos a existência dessas formas estáveis de fazer, de pensar e de agir, criadas pelos professores iniciantes e reconhecidas pelo meio profissional, que permitem a sobrevivência do profissional iniciante no *métier* e o caracterizam como um sujeito pertencente ao gênero iniciante.

Para Faïta (2004, p. 63), os professores iniciantes “embora [sejam] membros de um grupo profissional, apresentam traços comuns e independentes dos lugares de lotação e exercício”. Ainda segundo o autor, além de se preocupar com a aprendizagem dos alunos, o professor iniciante possui uma grande preocupação com sua *performance* em sala de aula e em como realizar as tarefas o mais próximo possível da prescrição. A esse respeito, Delgoulet (2015, p. 101) afirma que:

Certos estudos mostram que os novatos precisam de informações suplementares, julgadas inúteis pelos peritos, para realizar a tarefa, [...] e são, portanto, fortemente dependentes das condições de trabalho que lhes são oferecidas. Sob estas condições, os novatos estão mais inclinados a mobilizar e seguir as regras ou procedimentos formais de trabalho

Defendemos que isso pode ser justificado pela falta de uma *expertise* professoral. Como descreve Saujat (2002, p. 116), “[...] a possibilidade de se servir de sua experiência para fazer outras experiências está no princípio do desenvolvimento da atividade e do poder de agir do professor”.⁵⁰

Já no caso de professores experientes, defendemos que a vasta bagagem professoral, adquirida durante os anos de trabalho, permite que a atividade desses professores se realize de maneira menos tensa na realização das prescrições. Como já foi citado anteriormente, a prescrição é uma constante de grande importância na relação do professor iniciante com sua atividade. Farias (2011), em sua pesquisa, que também investigou a atividade de professores estagiários, aponta que:

[...] a percepção da prescrição e, principalmente, o diálogo e o retrabalho dessa prescrição pelo professor iniciante contribuem 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 (FARIAS, 2011, p. 193).

⁴⁹ No original: “[...] d’instaurer un cadre qui rende possible l’apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage”.

⁵⁰ No original: “[...] la possibilité de se servir de son expérience pour faire d’autres expériences est au principe du développement de l’activité et du pouvoir d’agir de l’enseignant”.

Concordamos com a pesquisadora e defendemos que a realização das prescrições pode ajudar os professores iniciantes a conhecer melhor a atividade. As experiências que o profissional em formação vivencia durante os primeiros anos de docência auxiliam na construção do seu *savoir-faire*⁵¹ e transformam os seus conhecimentos, tornando-o capaz de realizar tarefas mais complexas a partir das experiências anteriormente vivenciadas.

Nessa perspectiva, dedicamos a seção secundária a seguir ao conceito de prescrição no contexto de ensino de LE, que julgamos, portanto, fundamental apresentarmos aqui.

2.2 PRESCRIÇÃO NO ENSINO DE LE – FLE

Os estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia de tradição francófona permitiram o aprofundamento das questões teóricas referentes aos conceitos de tarefa e atividade, e entre o trabalho prescrito e o *real da atividade*. Como já havíamos citado anteriormente, a tarefa prescrita, ou seja, aquilo que deve ser feito, comumente não é definida pelos próprios sujeitos que a realizam, mas por planejadores hierarquicamente organizados.

Assim, podemos perceber que, na maioria das vezes, existe uma diferença significativa entre a tarefa prescrita e a tarefa de fato realizada pelos operadores. Nossa afirmação encontra apoio no que postula Amigues (2003, p. 9). De acordo com o pesquisador, “[...] o fato de essas disposições (programas, instruções oficiais, etc.) serem concebidas longe do local de exercício não deveria, no entanto, nos fazer acreditar que existe um claro desligamento entre a concepção da prescrição e a sua execução”.⁵² Defendemos, assim, que esse fenômeno pode ser compreendido a partir das distintas percepções sobre trabalho, uma de quem o planeja e outra de quem o realiza.

Com base nessa ótica, percebemos que, frequentemente, os estudos que visam analisar os processos de aprendizagem ou mesmo a atividade do professor não levam em consideração o importante papel que as prescrições exercem no agir desses profissionais, ainda que seja inquestionável a função crucial das prescrições na atividade docente. Assim, de acordo com Amigues (2003, p. 42) “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade”. A partir dessa citação, percebemos que as prescrições não podem ser compreendidas fora da atividade de ensino, mas de forma consubstancial a ela.

⁵¹ Em português: Saber-fazer.

⁵² No original: “Le fait que ces prescriptions (programmes, instructions officielles, etc.) se conçoivent loin du lieu d’exercice, ne devrait pas pour autant nous laisser croire qu’il existe une coupure nette entre la conception de la prescription et son exécution”.

Compreender a atividade professoral a partir das ciências do trabalho significa, efetivamente, conceber as prescrições como entidades institucionais e normativas que guiam as ações dos profissionais da educação, possibilitando, assim, a realização de sua atividade e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, visto que “o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos”⁵³ (AMIGUES, 2002, p. 199).

Os estudos das ciências do trabalho sobre as prescrições nos mostram que, com base em sua característica constitutiva do trabalho, seria muito difícil realizarmos ou mesmo concebermos a realização de uma atividade sem um nível mínimo de prescrição. Baseado nessa percepção, Amigues (2009) define a importância das prescrições para a atividade professoral. Para o autor, elas podem ser compreendidas “[...] como um organizador da atividade coletiva dos professores que se engajam na concepção de meios de trabalho (para eles e para os alunos) e de ferramentas, permitindo-lhes realizar o que eles têm a fazer”⁵⁴ (AMIGUES, 2009, p. 11).

A atividade dos profissionais da educação se realiza em um “espaço-tempo” historicamente organizado, isto é, manifestado pela adoção dos documentos normativos, pelos formatos de organização dos cursos, pela adoção de determinados tipos de materiais (livros, dicionários, gramáticas), pelo tempo estipulado de cada aula, pelas tarefas que devem ser realizadas, ou seja, por todas as múltiplas variáveis que caracterizam uma determinada atividade. Assim, a partir dessas características, Amigues (2009) propõe pensar nas prescrições como artefatos culturais que se inscrevem na história de um coletivo de trabalho. O autor afirma que:

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, as prescrições educacionais são consideradas como artefatos culturais, produtos da atividade humana, submetidos à transformação social. A prescrição é fruto do trabalho de “grupos de *experts*” de “comitês de programas”, é a manifestação de uma escolha política em um determinado momento da história de um país⁵⁵ (AMIGUES, 2009, p. 16).

Todos esses artefatos, construídos durante a história da profissão, guiam a atividade dos professores, dizendo-lhes o que pode e o que não pode ser feito, o que deve e o que não deve ser feito. No entanto, as prescrições comumente não esclarecem o como ser feito. Essa

⁵³ No original: “Le travail de l’enseignant consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d’étude des élèves”.

⁵⁴ No original: “[...] comme un organisateur de l’activité collective des professeurs qui s’engagent dans la conception de milieux de travail (pour eux et pour les élèves) et d’outils leur permettant de réaliser ce qu’ils ont à faire”.

⁵⁵ No original: “Selon la perspective historico-culturelle, les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l’activité humaine, soumis à transformation sociale. La prescription est le fruit du travail de ‘groupes d’experts’, des ‘comitês de programmes’, c’est la manifestation d’un choix politique à un moment donné de l’histoire d’un pays”.

questão capital para a atividade dos professores se traduz nas reelaborações das prescrições pelos professores e pelos alunos que, para nós, caracteriza uma forma viável de responder às prescrições iniciais.

O coletivo de trabalho adapta as tarefas prescritas por outros para si, a partir do seu contexto e de sua realidade de trabalho, visando dar uma resposta comum às prescrições através do trabalho realizado. Assim, ainda de acordo com Amigues (2003, p. 9), “As prescrições iniciais são objetos de interpretações e de redefinições segundo os projetos explícitos ou implícitos, os coletivos de professores, as situações locais, etc”.⁵⁶ De fato, defendemos que é essa característica de adaptar as prescrições que lhes são impostas que possibilita que o trabalhador efetive o seu trabalho de um modo minimamente saudável.

A ressignificação das prescrições, feita pelos profissionais da educação em seu contexto real de trabalho, instaura um processo dialógico entre alunos e professor. De fato, a transmissão de uma prescrição em um contexto de sala de aula está diretamente ligada às expectativas concebidas pelos professores e, por sua vez, relaciona-se com o trabalho efetivado pelos alunos.

Inquestionavelmente, podemos afirmar que a atividade do professor está constantemente conexas à atividade dos alunos, pois, para organizar seu trabalho, o profissional deve ponderar uma série de variáveis; se os alunos estão respondendo às prescrições por ele estipuladas, se os alunos estão lançando mão dos conteúdos apreendidos em classe para realizar as tarefas e, principalmente, se as prescrições apresentadas em sala estão sendo compreendidas e realizadas de maneira clara e direta pelos alunos ou se também estão sendo reelaboradas.

Nosso estudo considera que a atividade professoral não se dirige unicamente aos alunos, ainda que saibamos que as atividades desses dois grupos estão intrinsecamente interligadas. No entanto, acreditamos que o agir dos professores em sala de aula está também direcionado à instituição que o emprega, ao grupo de trabalho, à sociedade e ao próprio *métier*. Na atividade docente, os professores encontram técnicas e objetos oriundos da história da profissão que os auxiliam na realização das prescrições. Como sugere Amigues (2004, p. 41), “[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema”.

⁵⁶ No original: “Les prescriptions de départ font l’objet d’interprétations et de redéfinitions selon les projets explicites ou implicites, les collectifs de professeurs, les situations locales, etc.”.

Assim, com base nessa percepção de atividade mediada, apresentamos, na próxima seção terciária, como esses objetos realizam um processo de mediação entre os professores e sua atividade, a fim de responder às prescrições que lhes são apresentadas no *métier*.

2.2.1 Instrumento e artefato

Entre os grandes autores que fundamentam as pesquisas nas ciências do trabalho, certamente, o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) é um dos principais nomes. É inquestionável a versatilidade desse autor e as grandes contribuições que ele deixou para as mais diversas áreas do conhecimento humano. Todavia, de acordo com Oliveira (1993, p. 23), podemos afirmar que os trabalhos vigotskianos articulam-se, principalmente, em três ideias pilares: as funções psicológicas e as suas bases biológicas, o funcionamento psicológico a partir das relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, e os sistemas simbólicos que agem como mediadores na atividade humana, conceitos adotados em nossa pesquisa.

Devemos, inicialmente, esclarecer o que significa a ideia de mediação na teoria vigotskiana. Assim, a partir dos estudos do referido autor, percebemos que o conceito de mediação pode ser compreendido como algo que se interpõe entre uma coisa e outra. Logo, Vigotski aponta que as relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo não se dão de maneira direta, mas de maneira intermediada, através do uso de instrumentos ou signos, que podem ser manifestos de diversas formas. Enquanto o signo representa uma atividade interna e direcionada ao controle do próprio sujeito, o instrumento caracteriza uma atividade externa e que se direciona ao controle do mundo fora do sujeito.

Para tornar esse conceito mais claro, podemos pensar que quando decidimos sair de casa e ir ao trabalho, ou a qualquer outro lugar, temos a opção de caminhar até o nosso destino, contudo o ser humano social, a partir de suas necessidades, usou a tecnologia para criar o carro, a bicicleta, a motocicleta, o avião, o barco, ou seja, meios de transporte que auxiliam no deslocamento em grandes distâncias. Nesse primeiro caso, temos um exemplo de atividade mediada por um instrumento, o meio de transporte que se interpõe entre a necessidade de locomoção e sua realização. Nessa perspectiva percebemos que o instrumento é uma entidade que amplia as possibilidades de transformação da natureza pelo homem e potencializa a sua relação com o mundo.

No caso dos processos de mediação simbólica, podemos pensar na linguagem como um grande sistema simbólico e articulado que o ser humano utiliza para se relacionar com o mundo. Segundo as teorias de Vigotski, os signos realizam uma mediação de forma simbólica,

semiótica, e podem ser compreendidos como elementos que representam no plano psíquico do indivíduo os mais diversos objetos, situações, acontecimentos, que circundam as relações entre sujeito e mundo. Vigotski nomeia essas entidades mediadoras de instrumentos psicológicos.⁵⁷

Com base na teoria Vigotskiana da mediação, Amigues (2004) propõe pensar o trabalho do professor sob a ótica de uma atividade instrumentada e direcionada. O autor defende que, ao realizar uma determinada tarefa, o professor busca formas de agir nas técnicas socio-historicamente elaboradas e aceitas pelos profissionais do mesmo *métier*. Assim, o professor encontra nas ferramentas construídas durante a história da profissão meios de intermediar a sua ação e a realização das tarefas que compõem a sua atividade.

É importante compreendermos que a atividade do professor de LE está repleta desses instrumentos que foram elaborados e aprovados pelos indivíduos e instituições que construíram o que hoje compreendemos por atividade professoral. Podemos pensar no quadro, no pincel, nos livros, nos manuais, nas fichas pedagógicas, nos mapas, nos cds e todos os construtos da tecnologia inscritos em uma tradição pedagógica, que medeiam a relação entre o profissional e a realização de determinadas tarefas. Da mesma maneira, podemos pensar nos instrumentos simbólicos ou psicológicos, que, também, estão presentes na atividade dos profissionais da educação, são eles; as regras do *métier*, as prescrições, as estratégias de ensino, etc.

É a partir dos estudos vigotskianos (1930/1985) e da concepção de instrumento psicológico, ou seja, dispositivos artificiais que influenciam os processos psíquicos humanos, que Rabardel (1995; 2005; 2009) defende que atividade humana é concebida sob o ponto de vista dos instrumentos que nela operam como agentes mediadores. Em seus estudos sobre a relação do instrumento na atividade, Rabardel (1995) propõe a teoria da gênese instrumental, ou seja, ele marca o momento no qual um determinado objeto presente no mundo torna-se um instrumento na atividade humana.

Dessa maneira, faz-se necessário compreender a diferença entre artefato e instrumento. Machado e Lousada (2010, p. 626) definem que:

[...] os artefatos são “objetos” materiais ou simbólicos, sócio-historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingirem determinadas finalidades. Entretanto, nenhum artefato, em si mesmo, pode servir como esse elemento mediador da ação humana. [...] Não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas de usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalhador e adaptado por ele mesmo às diferentes situações em que precisa

⁵⁷ Apresentamos o conceito de instrumento psicológico na seção terciária 2.2.2, página 67.

utilizá-lo. Assim, é só quando algum artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico, na concepção da teoria vigotskiana.

Ou seja, na perspectiva da gênese instrumental, o sujeito deve incorporar um artefato dentro de um sistema, no qual esse instrumento exerce apenas a função de peça dentro do processo de construção da gênese, e não o seu todo. Assim, podemos compreender o artefato como um objeto material ou simbólico criado pelo ser humano, a partir de suas necessidades sociais, e que caracteriza uma identidade neutra do instrumento.

Se um professor de LE utiliza um computador em sua aula, mas não toma consciência das características desse artefato e de suas potencialidades, ou se o professor não conhece o seu contexto de trabalho, o perfil dos alunos que compõem a classe, ou seja, as múltiplas variáveis que constituem as relações sociais dentro do universo da sala de aula, podemos afirmar que o artefato não será inserido em um processo de instrumentalização, logo não haverá uma gênese instrumental.

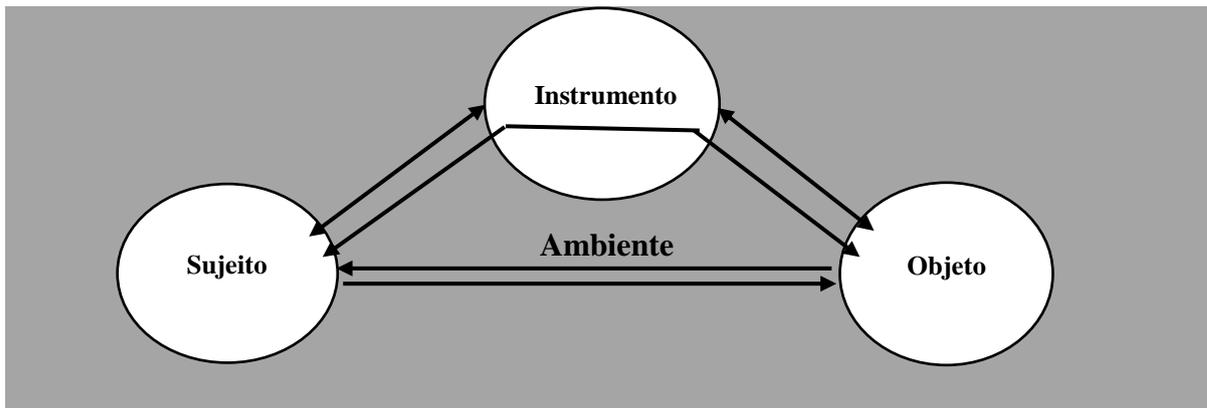
O uso de um determinado aparelho da tecnologia durante uma aula de LE não constitui necessariamente uma ação instrumentada, pois o processo de instrumentalização está diretamente relacionado ao enriquecimento das características de um determinado artefato em função de um determinado contexto e de uma determinada atividade.

Ao descrever o processo de instrumentalização, Rabardel (1995, p. 114) o define como “um processo de enriquecimento das propriedades do artefato pelo sujeito. Um processo que se apoia nas características e propriedades intrínsecas do artefato e lhes dá um estatuto em função da ação em curso e da situação”.⁵⁸ Logo, podemos perceber que a situação, ou seja, o contexto imediato é uma das variáveis do processo de instrumentalização que, de fato, ajuda o sujeito a realizar suas ações de maneira mais eficaz.

A gênese instrumental está fundamentada no processo de construção das relações sociais e dos sistemas de trabalho dos indivíduos, nos quais os trabalhadores ocupam um papel de construção das relações intermediadas. Para que haja uma verdadeira gênese instrumental, é necessário que o trabalhador instrumentalize um determinado artefato disponibilizado no meio social, a partir de seus atributos, com o intuito de atingir um determinado objetivo, e não simplesmente facilitar o processo. Nessa perspectiva, a gênese instrumental está representada no quadro a seguir.

⁵⁸ No original: “[...] processus d’enrichissement des propriétés de l’artefact par le sujet. Un processus qui prend appui sur des caractéristiques et propriétés intrinsèques de l’artefact, et leur donne un statut en fonction de l’action en cours et de la situation”.

Quadro 3 – Gênese instrumental



Fonte: Adaptado de Béguin e Rabardel (2000).

O Quadro 3 destaca as relações que se estabelecem entre sujeito, objeto e instrumento, na realização da gênese instrumental. Percebemos que o sujeito, inserido em um determinado contexto, apropria-se das características de um objeto (artefato), transformando-o em um instrumento de sua atividade, segundo o ambiente em que eles se encontram. Assim, ao inserir o artefato em um sistema, dando-lhe uma função, cria-se um instrumento que serve de mediador da atividade do sujeito, através de suas infinitas potencialidades.

Ainda sobre a gênese instrumental, Rabardel (1995) esclarece que o artefato nunca é apropriado em sua totalidade, mas em parte, de acordo com as necessidades dos sujeitos, de suas capacidades, da situação etc. De maneira que o mesmo artefato pode ser instrumentalizado de diversas formas, nos mais diversos contextos de trabalho, por diversas classes de trabalhadores, para os mais diversos objetivos.

No contexto de ensino de LE, defendemos em nossa pesquisa que os professores utilizam esses instrumentos com o intuito de alcançar os objetivos que compõem a atividade professoral. No caso mais específico dos professores iniciantes, acreditamos que, além de ajudar a atingir os objetivos que o trabalho apresenta cotidianamente, os instrumentos servem, também, como guias na atividade, visto que a apropriação de um artefato e sua transformação em instrumento, além de oportunizar ricas experiências aos professores, desenvolve também as formas de fazer pertencentes ao *métier*, suprimindo, em certa medida, a sua falta de *expertise* professoral.

Essa compreensão se baseia no processo de instrumentação desenvolvida por Rabardel (1995). Para o autor, a gênese instrumental se dá por meio de dois processos: instrumentalização e instrumentação. Assim, o autor assevera que:

As elaborações instrumentais dos utilizadores são então ao mesmo tempo direcionadas a eles mesmos, é a dimensão do processo de gênese instrumental que nós designamos como **instrumentação**, e direcionada ao artefato, é a dimensão **instrumentalização**⁵⁹ (RABARDEL, 1995, p. 110).

Contrariamente ao processo de instrumentalização, que visa ao enriquecimento das características de um artefato a fim de transformá-lo em um instrumento, o processo de instrumentação relaciona-se com as modificações dos esquemas mentais que os sujeitos empregam no uso de determinados instrumentos. Para Rabardel, os processos de instrumentação:

[...] são relativos à emergência e à evolução de esquemas de utilização e de ação instrumentada: sua constituição, seu funcionamento, sua evolução por acomodação, coordenação, combinação e assimilação recíproca, a assimilação de artefatos novos a esquemas já constituídos etc.⁶⁰ (RABARDEL, 1995, p. 111).

Ou seja, compreendemos que os professores iniciantes, apesar de sua falta de *expertise* professoral para norteá-los durante a realização de sua atividade, lançam mão dos artefatos da atividade docente, transformando-os em instrumentos através do enriquecimento de suas potencialidades (instrumentalização) e das modificações de seus próprios esquemas mentais (instrumentação) como forma de responder às prescrições da atividade professoral.

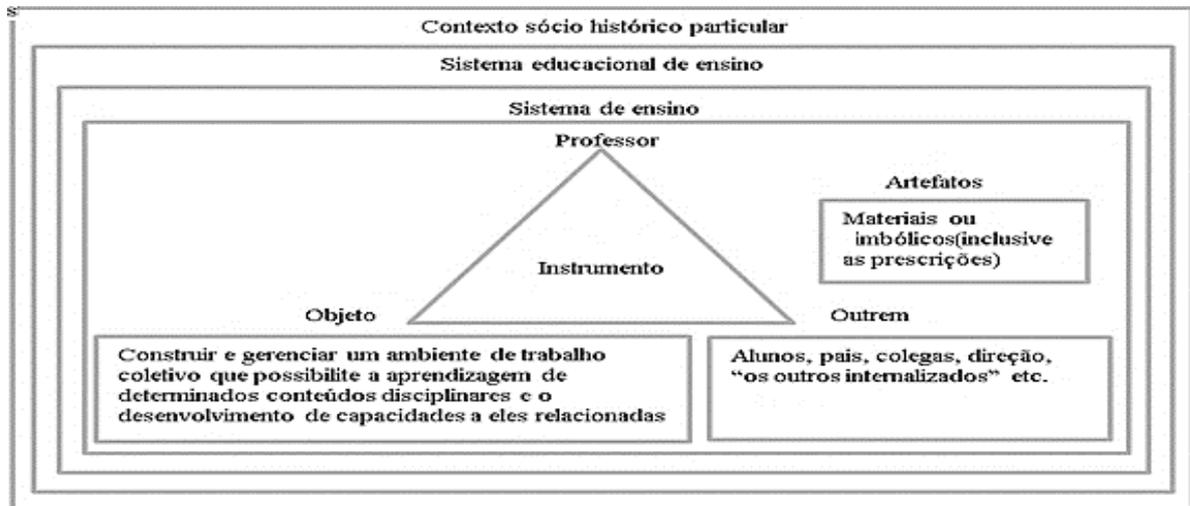
Ainda sobre o agir professoral, Machado e Lousada (2010) defendem a utilização das teorias propostas por Rabardel em contextos de ensino e aprendizagem de LE, ou seja, as autoras sugerem a análise do processo da gênese instrumental a partir da relação que se estabelece entre professor, alunos e atividade. Da mesma forma, as autoras defendem que mesmo as prescrições podem ser consideradas como artefatos que se estabeleceram em um determinado contexto socio-histórico, estando disponíveis para o grupo de professores.

As autoras apresentam um esquema que sumariza a relação entre o trabalho do professor e os demais participantes do processo de ensino e aprendizagem. O quadro pode ser observado a seguir.

⁵⁹ No original: “Les élaborations instrumentales des utilisateurs sont donc à la fois dirigées vers eux-mêmes, c’est la dimension du processus de genèse instrumentale que nous désignons comme **instrumentation**, et dirigée vers l’artefact, c’est la dimension **instrumentalisation**”.

⁶⁰ No original: “[...] sont relatifs à l’émergence et à l’évolution des schèmes d’utilisation et d’action instrumentée: leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l’assimilation d’artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc.”.

Quadro 4 – O trabalho do professor



Fonte: Adaptado de Machado e Lousada (2010).

Acreditamos que o esquema proposto por Machado e Lousada (2010) esclarece, de maneira bastante satisfatória, a importância do papel do instrumento na atividade docente. De maneira muito clara, as autoras demonstram que as relações estabelecidas no trabalho dos professores são norteadas por contextos mais amplos (contexto socio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino) e que essas relações estão atreladas aos objetos de que os professores lançam mão para cumprir seus objetivos e aos outros participantes presentes em seu meio de trabalho (alunos, pais, colegas etc.). Por fim, o quadro elaborado pelas autoras nos faz compreender que no centro do trabalho do professor há um instrumento que serve de mediador de sua atividade.

Dessa forma, o nosso trabalho investiga como esses instrumentos são apropriados pelos professores iniciantes e como os instrumentos apropriados auxiliam no contexto de ensino de FLE. No entanto, para que possamos realizar essa análise, acreditamos não ser suficiente lançarmos mão apenas das teorias de Rabardel. Por isso, buscamos apoio nas teorias vigotskianas, que advogam o processo de mediação não somente na realidade concreta, mas também no plano psíquico dos indivíduos. Para isso, discorreremos sobre o conceito de instrumento psicológico, desenvolvido por Vigotski em seus trabalhos.

2.2.2 Instrumento psicológico

O conceito de instrumento apresentado em nosso trabalho refere-se aos estudos elaborados por Vigotski, que se inserem em uma abordagem sociointeracionista, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre indivíduos sociais e através de processos de

interação e mediação. Sob uma perspectiva socio-histórica, percebemos que a abordagem vigotskiana buscou romper com a estagnação dos estudos em psicologia no início do século XX e se sustenta em três grandes pilares.

As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; a funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Efetivamente, Vigotski não descarta o suporte biológico no desenvolvimento humano, entretanto, ele amplia as discussões sobre a importância das relações sociais para esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, o autor produziu importantes trabalhos sobre os processos de mediação, com base em seus estudos sobre os processos psicológicos superiores.

É na teoria vigotskiana que podemos compreender aquilo que o autor denominou de funções, ou processos mentais superiores. Ou seja, aqueles elementos mais sofisticados, que agem no sistema psicológico do indivíduo e que são os responsáveis pela administração consciente do comportamento humano em sociedade. Oliveira (1993, p. 26) esclarece que o homem é o único ser que possui a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos e planejar atos a serem realizadas posteriormente. “Logo, podemos considerar esse tipo de atividade como ‘superior’, na medida que se difere de mecanismos mais elementares [...]”.

Na perspectiva sociointeracionista, um conceito primordial para compreendermos o funcionamento psicológico humano é o conceito de mediação simbólica, que pode ser descrita como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação e [assim] a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). Ou seja, a mediação simbólica seria o meio pelo qual o indivíduo se relaciona com os outros indivíduos do seu meio social, através dos elementos semióticos que medeiam seu agir e suas escolhas.

Para Vigotski (2004), alguns sistemas complexos, tais como a linguagem, os sistemas algébricos ou mesmo as obras de arte, podem ser considerados instrumentos psicológicos. Assim, o autor salienta a importância dos signos para a teoria da mediação. A esse respeito, Oliveira (1993, p. 30) afirma que “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção do uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”. Todavia, Friedrich (2012) nos lembra de que não é o próprio conceito de signo que possibilita

observar um instrumento psicológico, mas três outras características que o signo pode possuir: a) o instrumento é uma adaptação artificial; b) possui uma natureza social; c) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (FRIEDRICH, 2012, p. 58).

O instrumento psicológico pode ser comparado ao instrumento (ferramenta) da vida real, porém, como o próprio nome sugere, ele realiza uma mediação no interior do indivíduo, de forma simbólica, contrariamente ao instrumento concreto. A esse respeito, Machado e Lousada (2010), ao descreverem o atual contexto das pesquisas que investigam o instrumento psicológico, apontam para uma falta de clareza desse conceito.

[...] as pesquisas desenvolvidas [sobre o instrumento psicológico] ainda deixaram lacunas. Uma delas é a falta de clareza sobre o conceito de instrumento psicológico, muitas vezes compreendido no sentido do senso comum, isto é, como um objeto material existente fora do sujeito (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 620).

Ao diferenciar os instrumentos psicológicos e as ferramentas, Friedrich (2012, p. 57) esclarece que os dois elementos são usados como instrumentos mediadores da atividade humana. Entretanto, a autora aponta que:

[...] a diferença está no fato de que, com a ferramenta de trabalho, as transformações no mundo dos objetos são produzidas e, conseqüentemente, ela deve ser concebida em função das intervenções preconizadas [...] ao contrário, o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

É certo que, durante toda a história da humanidade, o ser humano tem lançado mão de signos como instrumentos psicológicos que medeiam a sua atividade nas mais diversas situações da vida social. Existe uma primeira classe de signos que podem ser efetivamente visualizados, pois estão concretamente materializados no mundo físico, fora do sujeito.

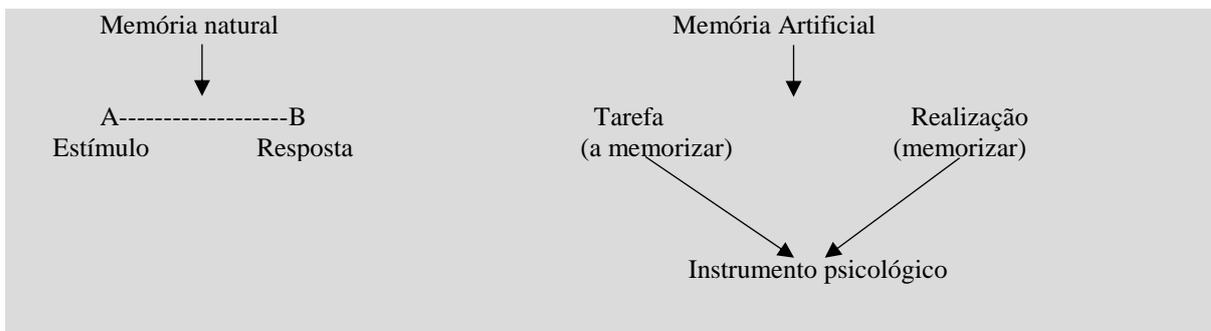
De acordo com Oliveira (1993, p. 30), “Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção”. Podemos citar como exemplos de uso desses instrumentos simbólicos, mas concretos no mundo, a utilização de varetas para contar animais, a elaboração de uma lista de compras, trocar o anel de dedo para lembrar que se deve realizar algo ou mesmo as placas de masculino ou feminino nas portas dos banheiros. Todos esses exemplos apresentam signos que não agem diretamente na realização da atividade. Em outras palavras, fazer uma lista de compras não é o ato de comprar, mas uma informação de natureza simbólica que medeia essa ação.

Friedrich (2012) também analisa a importância dos instrumentos psicológicos para as funções psíquicas superiores. A partir de seus estudos, a pesquisadora nos esclarece que,

“[...] todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memorização lógica, surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados” (FRIEDRICH, 2012, p. 53).

Ainda nessa perspectiva, Friedrich (2012) esclarece que, para algumas correntes de pensamento, os processos psíquicos são compreendidos a partir de dois elementos, o estímulo e a resposta. No caso da memorização, esse processo se daria a partir da associação direta entre os dois elementos, ou seja, a memória natural. No entanto, a autora esclarece que os estudos desenvolvidos por Vigotski (1930/1985) apontam para a existência de um segundo tipo de memória, denominada memória artificial, que, segundo Vigotski, realiza-se a partir do auxílio de um instrumento. Essa ideia está representada no quadro a seguir.

Quadro 5 – Processo de memorização natural e artificial



Fonte: Adaptado de Friedrich (2012, p. 55).

A partir do esquema anterior, percebemos que o instrumento que auxilia a realização da tarefa pode ser considerado uma informação de natureza simbólica interposta entre a intenção de realizar uma tarefa e sua própria ação. Ainda segundo Friedrich (2012, p. 56), “De fato o instrumento psicológico utilizado tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar a tarefa se desenvolvam de uma melhor forma”.

Sob essa ótica, da mesma forma que a faca de cozinha, instrumento da tecnologia, é melhor para cortar alimentos que as mãos humanas, servindo, assim, de instrumento físico, a elaboração de uma lista de compras ajuda a pessoa a guardar a informação dos produtos que ela deve comprar. Ou seja, a lista representa os alimentos de uma forma simbólica. Assim, para Oliveira (1993, p. 30) “a memória mediada por signos é, pois, mais poderosa do que a não mediada”.

Um outro plano em que evidenciamos os signos é um plano totalmente simbólico, ou seja, internalizado. Assim, durante o processo de desenvolvimento do sujeito, ele deixa de necessitar exclusivamente de marcas externas e passa a lançar mão de signos internalizados que

passam a mediar a atividade humana em um plano exclusivamente simbólico. Em outras palavras:

[...] representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. Assim, como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha ideia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência. [...] Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presente, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

Com base na citação da autora, compreendemos que os signos internalizados, colocados em nosso aparelho psíquico, auxiliam na mediação da atividade humana através do processo de representação da realidade concreta. Desse modo, é no plano simbólico que o sujeito tem acesso aos objetos ausentes e momentos passados, fato que possibilita ao ser humano lançar mão de suas experiências passadas na realização de escolhas futuras.

Brossard (2012) também fala da importância dos signos para o desenvolvimento humano, a partir da percepção do homem social, ou seja, do sujeito que faz uso dos signos a fim de estabelecer suas relações em sociedade. Para o autor:

[...] (saber como trabalhar em conjunto, estabelecer regras de organização social, produzir grandes sistemas de crenças que dão sentido às ações mais diárias), tudo isso requer a produção dessas ferramentas sociais que são os signos: gestos comunicativos ritualizados que se organizam em sistemas e com a particularidade de ser bi-orientados. Eles podem ser direcionados para os outros, mas também para si próprios⁶¹ (BROSSARD, 2012, p. 100).

Essas relações se dão em um meio cultural, no qual o sujeito deve se adaptar. Ainda com Brossard (2012, p. 101), o autor compreende o conceito de cultura como “*a constituição-produção de um psiquismo humano pela entrada no mundo da cultura e pela apropriação das obras que a constituem*”.⁶² Assim, a apropriação desses signos provoca uma transformação no psiquismo já existente no sujeito.

Em nossa pesquisa, acreditamos que as obras da cultura, defendidas por Brossard (2012), funcionam como instrumentos psicológicos que auxiliam nas relações entre os indivíduos, inclusive no contexto do ensino de LE. Defendemos que os professores lançam

⁶¹ No original: “[...] (savoir travailler en commun, instaurer des règles d’organisation sociale, produire de grands systèmes de croyances qui donnent sens aux actions les plus quotidiennes), tout ceci nécessite la production de ces outils sociaux que sont les signes: gestes communicatifs ritualisés qui s’organisent en systèmes et qui présentent cette particularité d’être bi-orientés. Ils peuvent être adressés à autrui, mais aussi à soi-même”.

⁶² No original: “*La constitution-production d’un psychisme humain par l’entrée dans le monde de la culture et l’appropriation des oeuvres qui la constituent*”.

mão desses instrumentos psicológicos nas aulas que contemplam aspectos de civilização no ensino. Nossa afirmação se apoia ainda na concepção de cultura proposta por Brossard (2012, p. 101).

[...] o conceito de cultura não designa apenas ‘formas’ de pensar, crer e agir que caracterizam um determinado grupo social, modos de ser que o diferenciam dos outros. Mas ele designa, em primeiro lugar, o conjunto de características pelas quais as sociedades humanas produzem o seu mundo humano: as atividades produtivas, a linguagem, [...] o sistema de crenças, etc.⁶³

Logo, desejamos analisar como esses instrumentos psicológicos agem na atividade dos professores estagiários que devem realizar prescrições que englobam aspectos culturais dos países francófonos, a partir do livro didático.

Buscamos compreender quais os “caminhos” que esses jovens professores encontram para organizar sua atividade e levar os alunos à apropriação da cultura francófona. Pois, como afirma Brossard (2012, p. 101), “o conceito de apropriação das obras da cultura não significa simplesmente adquirir as formas de pensar e os usos próprios de seu grupo de pertença, mas significa fundamentalmente conquistar sua própria essência humana”.⁶⁴

Assim sendo, defendemos a importância de analisarmos como os professores iniciantes lidam com as prescrições que contemplam aspectos culturais em sua atividade. Para isso, acreditamos que seja necessário fazer algumas considerações sobre os aspectos civilizacionais no ensino de LE, tema que apresentamos a seguir.

2.3 A CIVILIZAÇÃO NO ENSINO DE LE

Falar sobre cultura não é uma tarefa fácil, principalmente se pensarmos nas inúmeras definições que se desenvolveram nas diversas áreas do saber que adotam esse conceito. Assim, podemos citar a sociologia, a etnologia, a literatura, a antropologia, a história, a comunicação, os diversos tipos de artes, a economia, entre outras ciências que lançam mão desse conceito. De fato, contrariamente à linguagem, que dispõe da Linguística e da LA, a

⁶³ No original: “[...] le concept de culture ne désigne pas seulement des ‘manières’ de penser, de croire et d’agir qui caractérisent un groupe social donné, manières d’être qui le différencient des autres, mais il désigne en tout premier lieu l’ensemble des caractéristiques par lesquelles les sociétés humaines produisent leur monde humain: les activités productives, le langage, [...] le système de croyances, etc.”.

⁶⁴ No original: “[...] le concept d’appropriation des oeuvres de la culture ne signifie pas simplement acquérir les façons de penser et les usages propres à son groupe d’appartenance, mais il signifie fondamentalement conquérir sa propre essence humaine”.

cultura não possui a sua própria ciência, logo, em cada uma dessas áreas anteriormente mencionadas, esse conceito é trabalhado e adotado a partir dos mais diversos enfoques e usos.

Certamente a complexidade em adotar uma definição para o conceito de cultura justifica-se, também, por seu caráter multifacetado, transversal e evolutivo que perpassa os diferentes campos da atividade humana. Assim, pensando historicamente, Santos (2004, p. 33) afirma que a evolução semântica do vocábulo cultura “deu-se na França, a partir do século XVII, sendo depois transferida por empréstimo a outras línguas, como o inglês e o alemão”. Durante o século XVI, o vocábulo ganhou o significado de cultivo da terra e, na segunda metade do mesmo século, esse vocábulo apropriou-se de um sentido figurado ao designar a cultura da alma, ou seja, caracterizar pessoas consideradas cultas ou cultivadas. Todavia, foi durante os séculos XVIII e XIX que esse conceito fortaleceu seu caráter figurado, com as expressões “cultura das artes”, “cultura das letras” e “cultura das ciências”.

No contexto educacional, principalmente no que compreende o ensino de LE, podemos perceber uma retomada das discussões sobre a importância do trabalho com aspectos culturais. Durante muito tempo, o ensino de LE foi campo de diversos debates que contemplavam seus aspectos teóricos e metodológicos, discussões promovidas, principalmente, a partir dos estudos da didática das línguas. Ainda que compreendamos as inúmeras contribuições trazidas por tais discussões, não podemos negligenciar que as novas formas de contato com outros povos, criadas a partir dos novos meios de comunicação e locomoção em massa, trouxeram a necessidade de uma educação voltada para a formação de cidadãos dos sujeitos nos mais diversos contextos culturais. A esse respeito, Santos (2004) define que:

Até bem pouco tempo atrás, os problemas relativos ao ensino/aprendizagem de línguas circulavam em torno de metodologias, aspectos didáticos, conteúdos, programas e materiais – hoje, exatamente devido à reconfiguração dos modos de pensar, agir e comunicar, essas questões continuam a ser importantes, porém sendo observadas de forma mais ampla, considerando-se problemas sociais, políticos, econômicos, psicológicos e, sobretudo, culturais (SANTOS, 2004, p. 92).

Efetivamente, o trabalho com aspectos culturais no ensino de LE está diretamente relacionado aos conceitos de língua. Assim, de acordo com Cuq e Gruca (2002), na didática das línguas, existem dois conceitos relevantes sobre a língua. O primeiro se refere a ela como um objeto de ensino e aprendizagem. O segundo, por sua vez, amplia consideravelmente o conceito de língua ao considerá-la a partir de seus aspectos culturais. Dessa forma, os autores definem a

língua a partir do ponto de vista didático como “[...] um objeto de ensino e aprendizagem composto de um idioma e de uma cultura”⁶⁵ (CUQ; GRUCA, 2002, p. 80).

Pensar no processo de ensino e aprendizagem no contexto de LE significa, também, considerar o contrato de aprendizagem que liga professor e aluno durante um determinado período de tempo, contrato que se baseia na tentativa de desenvolvimento no aluno de uma competência idiomático-cultural. Assim, sob essa ótica, percebemos que o ensino de LE é para o aluno:

[...] sob a orientação do professor, é o resultado do procedimento de objetivação didática de um idioma e de uma cultura, abstratos de seu meio natural. Esse objeto didático não é igual a quaisquer descrições do seu sistema [da LE] (objeto linguístico), nem a quaisquer descrições de seus usos (objeto sociolinguístico); ele é o resultado de uma convergência provisória e evolutiva das representações sistematizadas de elementos linguísticos e culturais da parte orientadora (instituições, professor) e da parte guiada (aluno)⁶⁶ (CUQ; GRUCA, 2002, p. 80).

Compreendemos que pensar no ensino de LE e negligenciar o trabalho com aspectos culturais é, fundamentalmente, um erro que pode trazer prejuízos para a formação do aluno e para o desenvolvimento de seu caráter de ator social defendido pela abordagem acional, vigente a partir da publicação do CECRL, em 2001. Nossa afirmação encontra ressonância em Santos (2004) para a autora, o professor de LE deve preocupar-se não apenas com o ensino da gramática da língua-alvo, mas também com os aspectos culturais que guiam o aluno à apropriação de um repertório cultural da língua-alvo.

Dessa forma, pensando na LE como um instrumento de comunicação e interação social, concordamos com Laraia (2006), que descreve a comunicação como um processo cultural. O autor ainda afirma que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 2006, p. 52). Assim, pensar nos processos comunicacionais fora de uma realidade cultural caracteriza uma atividade desprovida de contexto.

A reflexão sobre a cultura como um aspecto didático apresenta uma questão fundamental no processo de aquisição de uma L2, o aspecto de identificação entre o aluno e a língua-alvo, que se dá, também, através do trabalho do professor. No que compreende a língua

⁶⁵ No original: “[...] un objet d’enseignement et d’apprentissage composé d’un idiome et d’une culture”.

⁶⁶ No original: “[...] sous le guidage de l’enseignant est le résultat de la procédure d’objectivation didactique d’un idiome et d’une culture abstraits de leur environnement naturel. Cet objet didactique n’est pas égal à une quelconque des descriptions de son système (objet linguistique), ni à une quelconque des descriptions de ses usages (objet sociolinguistique); Il est le résultat d’une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d’éléments linguistiques et culturels de la partie guidante (institutions, enseignant) et de la partie guidée (apprenant)”.

materna, observa-se que o processo de aquisição da identidade social se dá pela apropriação desde a infância da língua e da cultura que, segundo Vigotski (1998), desenvolve-se de modo interpessoal e intrapessoal.

No caso da LE, a identidade social também é um aspecto a ser considerado, ainda que o processo se desenvolva de forma diferente da língua materna. Assim, para Cuq e Gruca (2002), no processo de ensino de LE, a aquisição de uma identidade social não se dá, necessariamente, a partir da infância, mas como uma forma de suplemento cultural no acervo cultural de um indivíduo. Logo, os autores descrevem que a apropriação dessa identidade cultural em LE significa, efetivamente, “[...] dominar suficientemente a rede simbólica que se constitui enquanto língua estrangeira para ser capaz de produzir e receber sentido nesta língua”⁶⁷ (CUQ; GRUCA, 2002, p. 84).

Assim, pensar na cultura a partir do ponto de vista da didática significa compreendê-la como o domínio de referência pelo qual a língua se articula e se manifesta, baseada, essencialmente, em sua função simbólica e abstrata.

Quanto ao trabalho do professor de LE, não podemos afirmar que relacionar língua e cultura seja algo recente, no entanto, podemos assegurar que o ensino relacionado a aspectos culturais está estreitamente atrelado à história das metodologias de ensino. Essa relação pode ser observada inicialmente no século XVIII, durante a evolução da metodologia direta⁶⁸ que se baseava na leitura e tradução de textos literários em LE.

Atualmente, a AA privilegia as relações entre os falantes de um idioma, a partir da concepção de atores sociais⁶⁹, em relações diretas com outros atores, em contextos específicos, reforçando a necessidade de desenvolver no aluno conhecimentos sobre a cultura da língua-alvo. A respeito da AA, Galli (2015) aponta que:

Na sequência da AC [abordagem comunicativa] e da AA [abordagem acional] nascem novas perspectivas didático-metodológicas tais como a Abordagem Contextualizada/Sociodidática (AS) e a Abordagem Colaborativa (ACol), ambas relativas à última década. [...] Dessa forma, os problemas de comunicação, seja em LM [língua materna] seja em LE [língua estrangeira], serão mais bem balizados pela presença da dimensão intercultural. Vital para o respeito entre os diferentes povos de um mesmo país, o intercultural é igualmente fundamental para o ensino de LE (GALLI, 2015, p. 114).

⁶⁷ No original: “[...] maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui se constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et recevoir du sens en cette langue”.

⁶⁸ A abordagem tradicional, também chamada de gramática-tradução, historicamente, a primeira e mais antiga metodologia, servia para ensinar as línguas clássicas, como grego e latim. Para mais informações, ver seção secundária 2.1, página 28.

⁶⁹ O CECRL compreende o aprendiz de LE, na perspectiva acional, como um ator social que deve cumprir tarefas (não somente languageiras) em circunstâncias e em determinados ambientes, no interior de um domínio de ação particular (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 15).

Efetivamente, o trabalho com questões culturais no ensino de línguas está, geralmente, ligado aos contextos específicos de aprendizagem, como, por exemplo, o ensino de LE ou mesmo de L2. Todavia, como ressalta Frias (1991), o conteúdo cultural normalmente veiculado em tais contextos de ensino são relativos a um conjunto estanque de informações sobre as peculiaridades do cotidiano e estereótipos do grupo em questão. Essas representações fossilizadas de um determinado povo são, segundo Medeiros (2010), ferramenta de motivação para a aprendizagem de uma língua. Contudo, como afirma Cuq (2003, p. 224), “O estereótipo não deve ser confundido com o que representa, porém é importante reconhecer que ele faz parte do que representa”.⁷⁰

Ainda sobre a cultura no ensino de LE, ao explicar as concepções de cultura no ensino de línguas, Moran (2001 *apud* SALOMÃO, 2012, p. 227) usa a metáfora criada a partir do poema “Os homens cegos e o elefante” do escritor americano John Godfrey Saxe (1873), no qual seis homens cegos tentam descrever um elefante tocando-o. Como cada um toca em uma determinada parte do animal, todos têm uma visão diferente da real identidade dele. De forma que todos possuem descrições verdadeiras, mas nenhum possui uma definição geral do animal. Moran (2001 *apud* SALOMÃO, 2012, p. 228) esclarece que:

Esta metáfora se parece com o que ocorre com a cultura no ensino de línguas. Ao invés de seis homens descrevendo um elefante, temos vários teóricos e especialistas de diferentes disciplinas, cada um trazendo diferentes pontos de vista sobre cultura, aprendizado de cultura e ensino de cultura.

A citação anteriormente apresentada reforça nossa ideia de que a cultura é compreendida e trabalhada a partir de múltiplas definições. Entre essas, decidimos recorrer à definição proposta por Porcher (1995, p. 55) que defende o conceito de cultura como “[...] um conjunto de práticas comuns, de maneiras de ver, de pensar e de fazer que contribuem para definir os pertencimentos dos indivíduos, ou seja, as heranças partilhadas [...] que constituem uma parte de sua identidade”⁷¹ e Sánchez (2009, p. 308) que compreende esse conceito como “[...] o conjunto de conhecimentos, crenças, atitudes e expressões da atividade ou ocupação de uma sociedade ou grupo social determinado”.⁷²

⁷⁰ No original: “Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu’il représente, mais il est important de noter qu’il en fait partie”.

⁷¹ No original: “[...] un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c’est-à-dire les héritages partagés [...] qui constituent une partie de leur identité”.

⁷² No original: “[...] el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo social determinado”.

Todas essas definições tentam descrever esse conceito que, como já foi dito anteriormente, apresenta-se cada vez mais importante no ensino e aprendizagem de LE. Acreditamos que cada definição oferece sua contribuição para a ideia de cultura, da mesma forma que cada um dos homens cegos do poema de John Godfrey Saxe (1873) percebe o elefante de formas diferentes. No entanto, a questão que se impõe é optar pelo conceito de cultura que melhor se adéque aos nossos objetivos. Dessa forma, adotamos o conceito desenvolvido por Santos (2004), por acreditarmos que ele melhor se adéqua à realidade desta pesquisa. Compreendemos a cultura do seguinte modo:

a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e os conceitos, assim como os objetos e toda a vida material; b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário; c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço; d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (SANTOS, 2004, p. 51-52).

Acreditamos que a partir do conceito de cultura desenvolvido por Santos (2004), podemos refletir sobre as representações culturais presentes no manual de FLE adotado no NLE da UECE. Dessa maneira, relacionamos o conceito de Santos (2004) com os conceitos desenvolvidos por Miquel e Sans (1992), sobre a “Cultura com maiúscula”, a “cultura com minúscula” e a “kultura com k”. A esse respeito, Saboia (2012) esclarece que:

A “cultura com minúscula” (ou “cultura a secas”) é a cultura do cotidiano; compreende tudo o que é compartilhado pelos indivíduos de uma dada cultura. Seria algo como um “standard cultural” (ou padrão cultural), ou seja, o conhecimento operacional que todos os nativos possuem para se orientarem em situações concretas, para serem atores eficientes em todas as possíveis situações de comunicação [...] A “Cultura com maiúscula” (ou “Cultura do Olimpo”) se refere aos produtos sancionados pela sociedade [...] Já a “kultura com k” é aquela cultura mais marginal, mais ligada à moda e às minorias, como, por exemplo, conhecer as gírias dos adolescentes (SABOIA, 2012, p. 49-50).

Nessa perspectiva, cria-se uma questão fundamental: Qual cultura ensinar? Como resposta, Cuq e Gruca (2002) sugerem que, enquanto a escola é incumbida de apresentar a cultura culta, a cultura antropológica é adquirida através de outros caminhos. Assim, para os autores, “se admitimos a existência de estruturas e de itens idiomáticos que podemos ensinar e

aprender, é necessário também admitir em teoria a mesma coisa para os itens culturais”⁷³ (CUQ; GRUCA, 2002, p. 86). Acreditamos que essa percepção encontra ressonância nas atividades propostas pelo manual utilizado pelos professores estagiários do NLE da UECE, visto que o material se presta a trabalhar apenas uma dessas representações culturais.

A partir da definição de Santos (2004), que adotamos nesta pesquisa, principalmente a partir do item **a**, que relaciona o conceito de cultura com tradições, valores, crenças, atitudes, conceitos e os objetos da vida material de um determinado povo, podemos compreender que a civilização apresentada no livro *Écho* corresponde à “cultura com minúscula”, já que o manual explora questões relacionadas ao cotidiano dos franceses (seus costumes, suas rotinas, suas formas de relacionamento e suas tradições). Dessa forma, doravante adotamos, no presente estudo, o termo civilização ou aspectos civilizacionais, que compreendem elementos constituintes dessa “cultura minúscula”, os quais são trabalhados na atividade docente dos professores protagonistas que analisamos nesta pesquisa.

Os documentos internacionais de referências defendem que os conhecimentos culturais são fundamentais no processo de interação no contexto da língua-alvo. Entre eles, podemos citar o CECRL, que se dedica a defender o trabalho com temas de civilização em contextos de ensino de LE. Assim, por compreendermos a importância do referido documento na atividade dos professores de FLE, dedicamos a próxima seção terciária à sua apresentação.

2.3.1 Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

Lançado no ano de 2001 pelo Conselho da Europa, o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* é um dos principais guias que norteiam o ensino e a produção de material didático das línguas na Europa. Criado com o objetivo de melhorar a qualidade das formações e de permitir aos falantes desenvolver-se e comunicar-se enquanto membros da sociedade, esse documento descreve os objetivos a serem atingidos pelos estudantes e permite avaliar os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem.

Esse documento nasce primeiramente do simpósio realizado em novembro de 1991, por iniciativa do Governo Federal suíço, com o objetivo de discutir a “Transparência e a Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação”. Produzido há quase vinte anos, podemos dizer que, atualmente, é uma grande referência no mundo todo devido às suas orientações sobre práticas e políticas de ensino de LE.

⁷³ No original: “Si on admet qu’il existe des structures et des items idiomatiques qu’on peut enseigner et apprendre, il faut aussi admettre en théorie la même chose pour les items culturels”.

O documento pode ser compreendido globalmente a partir de três pilares principais que norteiam a sua elaboração.

- a) Os seis níveis comuns de referência, que podem ser compreendidos como categorias onde os falantes de uma LE são classificados de acordo com seus conhecimentos da língua-alvo. Essas categorias baseiam-se nas produções realizadas pelo aprendiz nas modalidades de compreensão escrita e oral.
- b) Os três componentes principais da comunicação: componente linguístico, componente sociocultural e componente pragmático.
- c) A partir da abordagem acional.

A abordagem acional se baseia na ação, ou seja, na realização de tarefas. Essa abordagem guia o aprendiz não somente a comunicar-se com o outro, mas também a interagir com o outro em contextos sociais. É a partir da AA e da interação com o outro que Puren (2004) cria a proposta de uma Abordagem Co-acional, onde as relações são co-construídas pelos participantes da comunicação.

Na AA, o aprendiz é concebido como um ator social, que deve cumprir tarefas em contextos de produção específicos e particulares que compõem o projeto global de aprendizagem. A respeito das tarefas, o CECRL afirma que elas são fundamentais no processo de aprendizagem de LE.

Comunicação e aprendizagem passam pela realização de tarefas que não são unicamente languageiras, mesmo se elas impliquem em atividades languageiras e exijam a competência de comunicar do sujeito. Na medida em que essas tarefas não são nem rotineiras e nem automatizadas, elas demandam o uso de estratégias por parte do ator que comunica e aprende (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 19).⁷⁴

O documento também esclarece a importância da interculturalidade no ensino de LE e defende que esse tipo de ensino pode transformar o aprendiz de maneira positiva. O documento esclarece que:

Ele [aprendiz] torna-se plurilíngue e aprende a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais relativas a cada língua são modificadas pelo conhecimento do outro e contribuem para a conscientização intercultural, para as habilidades e para os savoir-faire. Elas permitem que o indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e mais complexa e aumente sua capacidade para aprender outras línguas estrangeiras e para se abrir a novas experiências culturais (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 40).⁷⁵

⁷⁴ No original: “Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend”.

⁷⁵ No original: “Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles

O CECRL concebe a interculturalidade como um componente importante no processo de comunicação e no ensino de LE. No capítulo cinco do documento, os autores argumentam a importância da tomada de consciência intercultural na aprendizagem, a fim de tornar o falante mais capacitado a enfrentar os diversos contextos de interação da LE.

O conhecimento, a consciência e a compreensão das relações (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendiz (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 83).⁷⁶

Finalmente, defendemos que o CECRL é um dos principais documentos de prescrição na organização da atividade de professores de LE, tanto por conter as diretrizes que norteiam a produção dos manuais de ensino atualmente usados no Brasil, quanto por produzir partes das prescrições que guiam a atividade dos professores.

Acreditamos que os professores de LE devem considerar a importância desse documento para sua atividade, visto que as prescrições presentes no CECRL estarão diretamente relacionadas com as aulas ministradas. Logo, além de mostrar as bases que fundamentam a elaboração dos manuais de LE, o CECRL pode servir de instrumento e ajudar os professores estagiários na realização de tais prescrições.

Na seção terciária seguinte, apresentamos mais detalhadamente como as prescrições que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de FLE se apresentam no manual utilizado pelos professores estagiários no NLE.

2.3.2 O manual de FLE – *Écho*

Atualmente os professores de francês do NLE utilizam o manual *Écho*, segunda edição, lançado no ano de 2013 pela editora CLE International, da autoria de J. Girardet e

relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l’autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l’individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d’accroître sa capacité à apprendre d’autres langues étrangères et à s’ouvrir à des expériences culturelles nouvelles”.

⁷⁶ No original: “La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre ‘le monde d’où l’on vient’ et ‘le monde de la communauté cible’ sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s’enrichit également de la conscience qu’il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l’apprenant”.

J. Pécheur. O referido manual é direcionado para adolescentes e adultos e possui cinco volumes (A1, A2, B1.1, B1.2 e B2) elaborados a partir das recomendações do CECRL.

Os cinco volumes acompanham os respectivos cadernos de exercícios, CDs, DVDs, guia do professor e portfólio e contam ainda com uma plataforma *on-line* que pode ser utilizada para a resolução de atividades e trabalhos com vídeos interativos.

Os volumes são divididos em quatro unidades de três lições e, no final de cada etapa, é exigida do estudante a realização de tarefa nas formas de produção oral e escrita, a partir dos conteúdos trabalhados em classe.

A seguir, o Quadro 6 apresenta a divisão dos cinco livros que compõem a coleção. Ao final das doze lições de cada livro, o aluno realiza um simulado onde verifica se desenvolveu os conhecimentos referentes ao nível do CECRL.

Quadro 6 – Divisão das unidades e das lições na coleção *Écho*

	Número de Unidades	Número de Lições	Nível no CECRL
<i>Écho A1</i>	3	12	A1
<i>Écho A2</i>	3	12	A2
<i>Écho B1 (vol 1)</i>	3	12	B1
<i>Écho B1 (vol 2)</i>	3	12	
<i>Écho B2</i>	4	12	B2

Fonte: Livro do Professor, *Écho* 2013.

As lições do manual são divididas em cinco etapas:

- a) Duas páginas para a rubrica *Interactions*, nas quais o manual apresenta vários documentos (textos, fotos, sondagens, músicas, mapas, etc.) que servem de início para as atividades que serão realizadas durante toda a lição;
- b) Duas páginas para a rubrica *Ressources*, que apresentam os pontos gramaticais que serão estudados na lição;
- c) Duas páginas para a rubrica *Simulations*, nas quais são trabalhadas as situações orais que simulam situações reais no cotidiano de países francófonos;
- d) Uma página para a rubrica *Écrits*, que contempla tarefas de compreensão e produção textual;
- e) Uma página para a rubrica *Civilisation*, que aborda temas da cultura de países francófonos.

Segundo o livro do professor, instrumento de singular importância na atividade dos estagiários, a parte destinada à civilização no manual é compreendida como “os saberes e os

savoir-faire languageiros e não languageiros que permitem a adaptação em uma sociedade francófona” (GIRARDET; PECHEUR, 2013, p. 14)⁷⁷. O guia ainda defende a importância dos documentos trabalhados nas rubricas *Civilisation* para a formação intercultural dos aprendizes.

Esses documentos permitirão pôr em evidência: a cultura partilhada por uma maioria dos franceses (ambientes geográficos, atualidade artística, social, política, história) [...] os hábitos e comportamentos nos diferentes domínios da vida cotidiana (GIRARDET; PECHEUR, 2013, p. 14).⁷⁸

Logo, compreendemos que as atividades dos professores estagiários do NLE são guiadas a partir das prescrições presentes nos documentos como o CECRL, o livro do professor (*guide pédagogique*), além do próprio manual. É importante perceber que esses instrumentos que norteiam a atividade dos professores estagiários são unânimes em defender a característica positiva do trabalho com aspectos culturais no ensino de LE.

Ao analisarmos a divisão do manual, percebemos que é na rubrica *Civilisation* onde encontramos o maior número de documentos e prescrições que demandam do professor conhecimentos relacionados aos aspectos culturais dos países francófonos.

Finalmente, defendemos a importância de analisar a atividade dos professores iniciantes, a partir do quadro metodológico da autoconfrontação que se apoia nas relações dialógicas desenvolvidas por Bakhtin e pelo Círculo para, além de desvelar o *real da atividade*, compreender como esses jovens estagiários realizam tais prescrições.

2.4 AUTOCONFRONTAÇÃO: UMA PROPOSTA DIALÓGICA

Como já havíamos descrito anteriormente, os métodos de análise do trabalho, desenvolvidos pela Clínica da Atividade, apoiam-se nos estudos bakhtinianos da linguagem e vigotskiano do desenvolvimento. De fato, a aplicação desses métodos está intrinsecamente relacionada com os estudos vigotskianos sobre os métodos indiretos.

Clot (2011) afirma que Vigotski aponta para a compreensão de que apenas a observação direta não é suficiente para que possamos analisar a atividade do trabalhador. Logo, os métodos indiretos de investigação nascem, também, com o propósito de acessar essa parte do trabalho não visível aos olhos, trazendo à tona os conflitos da atividade do trabalhador e

⁷⁷ No original: “Par civilisation, on entend les savoir et les savoir-faire langagiers et non langagiers qui permettent une adaptation à une société francophone”.

⁷⁸ No original: “Ces documents permettront de mettre en valeur: la culture partagée par une majorité de Français (environnement géographique, actualité artistique, sociale, politique, Histoire, [...] les habitudes et les comportements dans les différents domaines de la vie quotidienne”.

fazendo, assim, “emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade” (ROGER, 2013, p. 113). Em outras palavras, os métodos indiretos são formas de acessar o *real da atividade* do trabalhador.

Todavia, é importante esclarecer que esse acesso não significa, de maneira alguma, descartar a atividade efetivamente realizada, mas se servir dela para atingir a atividade não observável. Assim, com base nessa problemática, os pesquisadores da Clínica da Atividade e da Ergonomia de tradição francófona lançam mão de dois métodos indiretos de análise da atividade: a instrução ao sócia (IS) e a autoconfrontação (AC), métodos de análise que compreendem os trabalhadores, eles mesmos, como os efetivos transformadores do trabalho. Assim, nessa perspectiva, os referidos métodos podem provocar transformações no contexto de trabalho analisado, a partir do deslocamento das atividades observadas para outros contextos.

A IS foi pensada durante os anos 1970 por Ivar Oddone, nos seminários de formação de operários da Fiat. Assim como a AC, a IS é um método de investigação que possibilita que os trabalhadores e o pesquisador desenvolvam um diálogo sobre as experiências do trabalhador, oportunizando, assim, a transformação das situações analisadas.

Uma parte fundamental para a intervenção com a IS consiste em esclarecer as regras que norteiam o referido método e, por conseguinte, a realização da intervenção. Inclusive, a explicação que, assim como a AC, a IS não considera as respostas a partir da compreensão de certo ou errado, pois os esforços promovidos pelos estudos da Clínica da Atividade objetivam a instauração de processos analíticos e desenvolvimentistas, e não processos avaliatórios.

A IS propõe que o pesquisador⁷⁹ deverá tomar o papel de sócia de um trabalhador voluntário e substituí-lo hipoteticamente em sua atividade de trabalho, desenvolvendo um procedimento metodológico, na forma de exercício, no qual o trabalhador deve responder à seguinte instrução: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). Assim, seleciona-se uma determinada sequência do trabalho, a fim de focalizar a experiência do trabalhador a partir dos detalhes de sua realização. Assim como na AC, o processo dialógico que se instaura na IS é guiado por questões de “como” o trabalhador realiza uma determinada tarefa, e não nas questões voltadas ao “por quê”.

Nessa perspectiva, a partir da referida instrução, cria-se uma atividade linguageira sobre o trabalho que oportuniza a confrontação do trabalhador com sua atividade profissional.

⁷⁹ Nas intervenções realizadas na Clínica da Atividade e na Ergonomia, usa-se muito o termo *intervenat* (interviente). No presente estudo, mantemos o termo pesquisador, tanto para a IS quanto para a AC.

A IS pode ser considerada um método indireto que funciona como um estimulante da prática de reflexão do trabalhador sobre seu trabalho.

Já o quadro metodológico da autoconfrontação (AC), tema central da presente seção secundária, foi desenvolvido pelo linguista francês Daniel Faïta, no final dos anos 1980, inicialmente sendo utilizada como forma de investigação da atividade dos trabalhadores ferroviários franceses. É um processo que, fundamentalmente, faz da atividade passada do trabalhador objeto de análise no presente.

É um método que utiliza a imagem como suporte principal das observações e análises da atividade. Assim, de acordo com Vieira e Faïta (2003, p. 27) a AC busca “compreender o processo de produção, reflexão e transformação da atividade”, a partir da relação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

De fato, a AC visa criar um novo espaço-tempo, sustentado pela atividade inicial do trabalhador, onde as condições para o desenvolvimento do trabalho se instauram a partir dos movimentos dialógicos entre protagonistas, pesquisador e atividade, permitindo, assim, que os protagonistas elucidem “para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens” (CLOT, 2007, p. 136).

Para que possamos compreender a importância desse dispositivo na análise da atividade, faz-se necessário conhecer a sua formação. O processo da AC se articula em três fases fundamentais: a) composição de um grupo de análise, personagens que exercem a sua atividade no contexto da pesquisa; b) a realização das autoconfrontações simples e cruzada, com a conjugação das experiências dos participantes da análise; c) extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho com a restituição do produto das autoconfrontações (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

A construção do grupo de análise demanda, normalmente, uma extensa etapa de observação das situações e dos meios profissionais, no contexto analisado, a fim de produzir concepções partilhadas com os trabalhadores (CLOT *et al.*, 2000). Os participantes do grupo auxiliam o pesquisador na escolha dos participantes que farão parte das fases posteriores, também denominados de protagonistas, para representar o coletivo profissional.

A segunda fase do processo é destinada a registrar, em vídeo, as sequências da atividade de cada trabalhador. Vieira e Faïta (2003), ao descreverem os princípios metodológicos do referido quadro, atentam que um dos requisitos mais importantes é que os protagonistas apresentem o mesmo nível de *expertise*, ou semelhante, e que sejam registrados em situações o mais comparável possível uma da outra. Com isso, objetiva-se possibilitar a

comparação e o debate sobre o que os protagonistas apresentam de comum e de particular em suas atividades.

Após o registro em vídeo da atividade dos participantes, o pesquisador seleciona as sequências mais significativas para serem observadas e analisadas na fase seguinte, a autoconfrontação simples (ACS). Essa fase é composta pelo pesquisador, pelo protagonista e pelo filme da atividade inicial. É um primeiro momento de contextualização, no qual os participantes da pesquisa assistem aos filmes da realização de sua atividade. Na ACS, o pesquisador abre um espaço para que o sujeito autoconfrontado com sua atividade registrada produza um discurso explicativo-reflexivo sobre sua experiência vivida, realizando comentários sobre sua atividade observada. Clot *et al.* (2000, p. 4) descrevem o processo de ACS da seguinte forma:

Nós começamos pela gravação das sequências de atividade de cada membro do grupo, em seguida filmamos os comentários que o sujeito, confrontado com as imagens de sua própria atividade, dirige ao pesquisador (autoconfrontação simples: sujeito / pesquisador / imagens).⁸⁰

Durante a ACS são realizadas novas filmagens dos protagonistas observando e comentando sua atividade inicial para o pesquisador. A partir dessas novas filmagens, são realizadas novas edições de vídeo onde o pesquisador seleciona as sequências mais significativas para serem discutidas e analisadas na próxima etapa do processo, a autoconfrontação cruzada (ACC), etapa composta pelos dois protagonistas da pesquisa, pelos vídeos e comentários produzidos na ACS e pelo pesquisador.

Segundo Vieira e Faïta (2003, p. 34) a ACC pode ser descrita como um “espaço-tempo [...] um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo se engendra no ‘in-formulado’”, ou seja, é o momento onde os protagonistas, além de se confrontarem com o vídeo de sua atividade e com os seus comentários sobre a referida atividade, defrontam-se, também, com a atividade e os comentários do outro protagonista da pesquisa. Assim, nas palavras de Clot e Faïta (2000, p. 26) a autoconfrontação pode ser descrita como a situação “[...] em que os operadores, expostos à imagem de seu próprio trabalho, primeiro põem em palavras, para o uso do parceiro-espectador, aquilo que eles pensam serem as constantes”.⁸¹

⁸⁰ No original: “Nous commençons par l’enregistrement des séquences d’activité de chaque membre du groupe, ensuite nous filmons les commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur (autoconfrontation simple: sujet/chercheur/images)”.

⁸¹ No original: “[...] celle où les opérateurs, exposés à l’image de leur propre travail, mettent d’abord en mots, à l’usage du partenaire-spectateur, ce qu’ils pensent en être les constantes”.

Durante a ACC são realizadas novas filmagens do discurso dos protagonistas sobre a sua própria atividade e sobre a atividade do outro participante. É realizada uma nova edição e são selecionadas as sequências mais significativas para serem discutidas e analisadas na última fase do processo, denominada retorno ao coletivo (RC).

O RC é a etapa final do processo de autoconfrontação, formada pelo pesquisador, pelos protagonistas da atividade e pelo grupo de trabalhadores que realizam a mesma atividade, o coletivo. Nessa etapa, são apresentadas e analisadas as questões discutidas durante as fases anteriores. Acreditamos que, para uma melhor compreensão do processo da autoconfrontação, faz-se necessário explanarmos um pouco mais profundamente a noção de coletivo de trabalho.

Caroly (2010) esclarece que a fronteira do coletivo de trabalho, mobilizada na atividade coletiva, traz a necessidade de diferenciar as categorias de grupo, equipe, coletivo de trabalho e rede. Assim, a autora nos esclarece que:

[...] um grupo é um conjunto de pessoas, que se constitui voluntariamente e cujo tamanho é limitado [...] por exemplo, um grupo de mulheres para denunciar as dificuldades de acolhimento de crianças com o novo sistema de tempo [...] A equipe é um grupo de indivíduos pertencentes a um ou vários métiers, tendo prescrições, uma tarefa comum, objetivos comuns e recursos compartilhados. Por exemplo, durante a distribuição do café da manhã em uma unidade de cuidados, a equipe de cuidados é composta por profissionais de diferentes métiers, tendo cada um tarefas específicas para realizar [...] A noção de *rede* remete principalmente a operadores devendo trabalhar juntos em torno de um objetivo comum, que exige a mobilização de diversas competências. A rede é construída de forma circunstancial em torno de um propósito bem definido: ela é frequentemente temporária e instável em sua composição (CAROLY, 2010, p. 98).⁸²

Já o coletivo de trabalho, conceito muito caro para as ciências do trabalho, pode ser descrito como um conjunto de trabalhadores que contribuem para a realização de um trabalho comum, em conformidade com suas próprias regras de ação e com as regras do *métier* (CAROLY, 2010), sendo um importante local de reconceitualização das prescrições que norteiam a atividade e da reorganização constante do trabalho. Assim, podemos caracterizá-lo como o meio no qual os saberes construídos na história do *métier* são transmitidos.

⁸² No original: “[...] un groupe est un ensemble de personnes, qui se constitue volontairement et dont la taille est limitée [...] Par exemple, un groupe de femmes pour dénoncer les difficultés de garde d’enfants avec le nouveau système horaire [...] L’équipe est un groupe de sujets appartenant à un ou plusieurs métiers, ayant des prescriptions, une tâche commune, des buts communs et des moyens partagés. Par exemple, lors de la distribution du petit déjeuner dans une unité de soin, l’équipe soignante est composée de professionnels de métiers différents ayant chacun des tâches spécifiques à réaliser [...] La notion de *réseau* renvoie plutôt à des opérateurs devant travailler ensemble autour d’un objectif commun qui nécessite la mobilisation de compétences diverses. Le réseau se construit de manière circonstancielle, autour d’un but bien défini: il est souvent temporaire et instable dans sa composition”.

De acordo com Caroly (2010), a organização do coletivo de trabalho pressupõe três condições primordiais: a existência de regras do *métier*, ou seja, as regras que articulam a organização prescritiva do trabalho; o reconhecimento das competências, que permitem mobilizar as inteligências coletivas e individuais para compensar as deficiências no trabalho; por fim, a confiança nas relações, em outras palavras, a capacidade de confiar em algo ou em alguém, gerando um sentimento de segurança no trabalho que não é adquirido de forma rápida e contratual, mas que é construído através dos processos de cooperação no trabalho.

As características descritas até aqui resumem o conceito de coletivo de trabalho adotado na autoconfrontação. Assim, para sintetizarmos o que foi dito até o presente momento sobre o referido quadro metodológico, decidimos apresentar o quadro proposto por Vieira e Faïta (2003, p. 44-45) no qual os autores apresentam um guia de ação da AC.

Quadro 7 – Guia de ação da autoconfrontação

Fase	Natureza	Características
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. Primeira fonte de significações concretas.
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. Segunda fonte de significações concretas.
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 (2003, p. 44-45).

Como já havíamos descrito anteriormente, o quadro metodológico da AC oportuniza que o trabalhador reviva e ressignifique a sua atividade, a partir dos processos de observação e de análise. De fato, devemos ressaltar a importância da linguagem como meio pelo qual os participantes encontram o caminho para o seu desenvolvimento. Assim, compreendemos que as trocas languageiras que acontecem durante esse processo criam a necessidade de pensarmos mais profundamente sobre as questões dialógicas na análise da atividade.

De acordo com Vieira e Faïta (2003), as noções de diálogo, de relações dialógicas e de dialogismo, advindas dos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin e pelo Círculo, representam uma importante base para os estudos da Clínica da Atividade. Assim, segundo os autores, “Essas noções conduzem a tomar o enunciado concreto como a base material das análises de situações, de atos e pensamentos humanos, fornecendo às ciências humanas um novo objeto: as relações dialógicas, situadas na fronteira entre discurso e atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Ao tentar analisar as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade, a AC não as compreende como simples trocas verbais, mas como um diálogo sustentado nos processos que contrasta o discurso e o realizado, fazendo aparecer o *real de atividade*. Nessa perspectiva, podemos compreender o referido quadro metodológico como um processo que encontra nas relações dialógicas o seu princípio diretor.

É certo que a AC oportuniza a instauração de um envolvimento dialógico do protagonista com a sua atividade vivida e, por conseguinte, consigo mesmo, através das imagens da atividade primeira. Assim, essas relações tornam-se o centro do desenvolvimento da atividade concreta do trabalhador.

Podemos afirmar que é na construção das relações dialógicas, que se instauram durante todo esse processo, sustentadas nas relações entre o protagonista e a atividade, que podemos evidenciar uma pluralidade de outras relações dialógicas. Assim, Vieira e Faïta (2003, p. 45) apontam que, durante a AC, dois tipos de relações dialógicas se tornam mais evidentes. A primeira é instaurada durante as fases de registro em vídeo da atividade e durante a ACS que se prolonga até a ACC. Enquanto a segunda compreende a ACC como um “espaço-tempo” carregado de referências das fases anteriores, articulando, dessa forma, uma relação dialógica baseada em todos esses contextos.

Visto que compreendemos a autoconfrontação como um processo dialógico, percebemos a necessidade de aprofundarmos nossa discussão sobre o conceito de dialogismo.

Da mesma forma, achamos conveniente apresentar os outros três conceitos que serão empregados em nosso estudo a fim de analisar a produção discursiva de nossos participantes. Assim, a seção terciária que segue está dedicada às noções de dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia.

2.4.1 Dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia

A presente pesquisa procura viabilizar um estudo mais aprofundado de alguns conceitos que constituem a teoria bakhtiniana da enunciação, como meio de análise dos discursos produzidos nas sessões de autoconfrontação. Dessa forma, elencamos quatro conceitos centrais desenvolvidos por Bakhtin e pelo Círculo, dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia, que nos auxiliarão nas análises dos discursos dos professores estagiários, protagonistas da pesquisa.

Todavia, acreditamos que, antes de apresentar tais conceitos, faz-se necessário esclarecermos, de maneira um pouco mais aprofundada, o seu contexto de criação. De fato, dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia são conceitos vastamente desenvolvidos por Bakhtin e pelo Círculo em diversas obras.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um pesquisador, pensador, filósofo, teórico e escritor russo de grande publicação. Todorov (2011, p. XIII) o descreve como “uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX”. Alguns de seus textos foram lançados depois de sua morte e, por esse motivo, podemos encontrar algumas obras inconclusas. Bakhtin fez parte de um grupo de intelectuais, boa parte nascidos na metade da década de 1890, que desenvolveram algumas das bases sobre as quais toda a concepção de linguagem se desenvolve: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.

Comumente, emprega-se o termo Círculo de Bakhtin porque, para além de Bakhtin, as formulações e as obras são o resultado das reflexões de um grupo que tinha a participação de intelectuais de diversas áreas do conhecimento humano. Faraco (2009), ao descrever o Círculo, afirma que:

Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvi I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudia, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e [...] Mikhail M. Bakhtin, Valetin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev (FARACO, 2009, p. 13).

É inquestionável que as obras desenvolvidas por Bakhtin e pelo Círculo chegaram, de certa forma, tardiamente ao Brasil. De fato, além das questões relacionadas à tradução das obras do russo para o português, bastante frequentes durante muitos anos no Brasil, podemos acrescentar o fato de que muitos textos do próprio Bakhtin foram encontrados na forma de manuscritos inacabados, como já mencionamos anteriormente. Acreditamos que essas problemáticas podem ser compreendidas como as razões pelas quais, durante muitos anos, o pensamento de Bakhtin e do Círculo foi identificado quase que exclusivamente na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o primeiro livro desses autores traduzido para o português, em 1979.

Nos últimos anos, os trabalhos de Bakhtin e do Círculo têm sido objeto de muita atenção por parte de várias áreas do conhecimento. Isso pode ser observado nas diversas traduções, nos incalculáveis ensaios e artigos de cunho interpretativo e, principalmente, na atual circulação e difusão dos conceitos desenvolvidos por esses autores.

Entre os estudos desenvolvidos pelo Círculo bakhtiniano, surge o conceito de dialogismo, que pode ser compreendido como o princípio que une toda a obra bakhtiniana. Para Fiorin (2006, p. 21), “O teórico russo enuncia esse princípio e, em sua obra, examina-o em seus diferentes ângulos e estuda detidamente suas diferentes manifestações”.

Segundo Gonçalves *et al.* (2015), o dialogismo pode ser compreendido como pressuposto que defende a existência de um princípio dialógico que governa a linguagem e que afirma que um discurso se constrói sempre em relação a outros discursos. Isso significa dizer que o enunciador, ou seja, aquele que enuncia, para construir o seu discurso, considera o discurso do outro, que está presente no seu. Assim, essa concepção lança a compreensão de que todo discurso é indispensavelmente atravessado pelos discursos alheios. Caracterizando a ideia central dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin a compreensão do dialogismo como as relações de sentido que se desenvolvem entre os enunciados.

Para Faraco (2009) o termo dialogismo remete à noção de diálogo, que representa, comumente, determinadas formas composicionais empregadas para representar a conversa dos personagens, todavia, é evidente que nas obras bakhtinianas isso não significa dizer que apenas o diálogo face a face seja dialógico. Na prática, a ideia de dialogismo em Bakhtin está atrelada à própria compreensão de língua como interação verbal. Assim, como descrevem Gonçalves *et al.* (2015), as relações dialógicas são inerentes à linguagem, não podendo, portanto, estarem restritas ao diálogo que se desenvolve face a face, mas se referem ao diálogo em seu sentido amplo e generalizado, ou seja, às diversas formas de comunicação desenvolvidas pelo ser

humano que são manifestadas através dos diversos tipos de signos e na interação que se dá em sociedade.

Brait (2005) assevera que o conceito de dialogismo está relacionado ao permanente diálogo, que nem sempre se dá de forma simétrica ou harmônica, existente nos diferentes discursos estabelecidos dentro de uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Assim, a partir dessa ótica, é correto interpretar o dialogismo como um elemento que assegura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Da mesma forma, para a autora, essa noção diz respeito às relações que se desenvolvem entre as formas do eu e do outro nos processos discursivos estabelecidos historicamente pelos sujeitos.

A concepção de relações dialógicas desenvolvida por Bakhtin e pelo Círculo nos faz compreender que “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2006, p. 22). Nessa ótica, percebemos que o discurso se encontra com o discurso do outro em uma interação viva e intensa de construção de sentido, onde todo enunciado possui um caráter dialógico, pois retoma elementos já empregados anteriormente como base para a criação de novos enunciados, ao mesmo tempo em que criam novos enunciados que serão retomados futuramente.

O pensamento anteriormente descrito pode ser sintetizado na célebre frase de Bakhtin: “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo [...] Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348). De maneira que o ser humano não existiria fora das relações dialógicas com outros sujeitos, pois é no outro e com o outro que o “eu” se constitui. Assim como assevera Bakhtin, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Em nossa pesquisa, compreendemos o dialogismo como o princípio que constitui a linguagem, ainda que a sua centralidade esteja na materialidade discursiva. Assim, apoiamos no pensamento de Gonçalves *et al.* (2015, p. 214-215), ao afirmarem que o dialogismo “não se configura como uma categoria de análise. As relações dialógicas flagradas na materialidade do enunciado decorrentes desse princípio é que, de fato, constituem-se como elementos passíveis de análise”. Assim, sustentamos que esse conceito vai auxiliar em nossas análises dos processos dialógicos que se estabelecem entre os participantes de nossa pesquisa e o *métier*, a partir dos enunciados dos professores estagiários nas fases da AC.

O princípio dialógico desenvolvido por Bakhtin funda o princípio de alteridade como constituinte do indivíduo e dos seus discursos. De fato, é nas obras de Dostoiévski que

Bakhtin encontra suportes para desenvolver o dialogismo e a alteridade que, para o autor, são características constitutivas das formas de relação entre as pessoas. Assim, a alteridade é um conceito de grande importância para a compreensão das relações dialógicas.

Nas obras de Bakhtin e do Círculo, percebemos que é, principalmente, nas relações de alteridade que os indivíduos se constituem. É no outro que o sujeito se reflete e, por conseguinte, refrata-se. Assim, esse processo não surge de suas próprias consciências, mas a partir das relações socio-historicamente situadas e com base nas interações. Quando produzimos um determinado discurso, não somos sua fonte inicial, mas intermediários que dialogam com outros discursos existentes em nossa sociedade, sejam discursos de um determinado indivíduo, ou de grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Portanto, “em qualquer enunciado, [...] descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2011, p. 299), pois nos constituímos e nos transformamos sempre através do outro.

O sujeito dialógico, desenvolvido no pensamento bakhtiniano, é constituído nas relações, pois o referente no processo de constituição do ser é o outro. Assim, o sujeito em Bakhtin tem por característica a incompletude, ou seja, não está acabado, e busca completar-se através do outro, que possibilita a refração de sua atuação no mundo. Logo, baseados nessa ótica, Scorsolini-Comin e Santos afirmam que:

[...] o pensamento bakhtiniano permite uma compreensão radical da alteridade, pois apresenta uma visão multirreferenciada, na qual tempo e espaço estão em constante interação no processo de construção eu/outro. Assim, é possível entender o outro de uma maneira original, pois ele é referido não como alguém que está fora de *mim*, que é estranho a *mim*, mas como alguém que me constitui, que contribui para o processo de construção de um eu que não me pertence integralmente e que somente existe a partir do olhar do outro. Assim, *eu* e *outro* se constroem mutuamente a partir de referenciais temporais e espaciais que os antecedem, são seus contemporâneos e, ao mesmo tempo, são seus herdeiros, no bojo de um processo no qual há múltiplas possibilidades de vir a ser (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 750).

É dessa forma que, para Bakhtin, os indivíduos se constituem nas relações ininterruptas de alteridade. Eles se transformam através dos discursos de outros indivíduos, pois o outro, aquele com quem dialoga, tem capital importância na formulação dos meus próprios enunciados.

Com base no pensamento bakhtiniano (2011, p. 269) que compreende o enunciado como “*unidade real da comunicação discursiva*”, adotamos a proposta de Vieira e Faïta (2003, p. 29), que tomam “o enunciado concreto como a base material das análises de situações, de

atos e pensamentos humanos”, a fim de, a partir do conceito de alteridade, analisar o discurso de nossos participantes desenvolvidos nas fases da AC.

Atrelada à noção de alteridade, outro conceito fundamental na teoria bakhtiniana da linguagem é a responsividade. Em outras palavras, na filosofia bakhtiniana da linguagem, o ser humano é um ser de resposta. Assim, ao mesmo tempo em que sou responsável pelas minhas ações e pelos meus discursos, também ajo e falo em resposta às ações e discursos produzidos por outros.

A noção de responsividade compreende a ideia de que todo enunciado responde a outros enunciados já produzidos e responderá àqueles que ainda virão, em um ciclo interminável. Assim, sobre esse conceito, Bakhtin afirma que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Com base nas palavras do autor, percebemos que as relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos sociais se fundamentam na premissa de que aquilo que foi ouvido e, por consequência, ativamente compreendido gerará uma resposta, construindo, assim, uma ligação de sentido entre os enunciados produzidos pelo “eu” e pelo “outro”. Dessa forma, é pela responsividade que percebemos que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Com base nessa noção, percebemos que os enunciados produzidos socialmente se constroem através dos “ecos” de outros enunciados. Assim, antes de tudo, um enunciado caracteriza uma resposta a algo já dito. Nosso pensamento encontra apoio em Bakhtin (2011). Para o autor, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Em nosso estudo, compreendemos que os discursos produzidos pelos protagonistas durante as seções de AC caracterizam respostas aos discursos do “outro”, seja este “outro” um protagonista, o pesquisador, o *métier*, o coletivo de trabalho ou inclusive ele mesmo, o “outro de si”, encontro que é possível graças ao posicionamento exotópico criado durante o processo da AC.

Outro conceito singular para nossas análises compreende a noção bakhtiniana de exotopia, que, segundo Amorim (2014), é um conceito que fala da relação existente entre o

tempo e o espaço. A sua tradução do russo para a língua francesa, *exotopie*, foi realizada por Todorov, que sintetiza os conceitos presentes nas obras de Bakhtin, ou seja, a ideia de um lugar exterior. Assim, de acordo com Todorov (2011, p. XIX), “[...] uma vida encontra um sentido [...] somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; [...] é o que Bakhtin chama de ‘exotopia’”. Assim, pelas palavras de Todorov (2011), compreendemos que esse conceito, nos estudos bakhtinianos, representa a própria condição da compreensão de si mesmo, através do olhar exterior do outro, em situação de extraposição.

De fato, Machado (2005) esclarece que a compressão do mundo, erguida a partir de um ponto de vista extraposto, ou seja, divorciado da percepção de caráter centrada em um único ponto, é, para Bakhtin, a melhor maneira que o indivíduo possui para captar os fenômenos em sua totalidade e diversidade. Logo, o ponto de vista extraposto é fundamental pois compreende tanto o que está dentro de um determinado campo de visão quanto o que está fora dele. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) afirma que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, e sua expressão —, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Nas palavras de Bakhtin (2011), percebemos que é o outro que pode dar o meu acabamento, visto que o meu *excedente de visão* é o responsável pelo tamanho do conhecimento que eu tenho de mim e a respeito do outro. Assim, o indivíduo que não pode se ver completamente encontra no outro a capacidade de se ver plenamente. Dessa maneira, o eu é construído a partir do discurso de um tu, pois é o outro que me define. O conceito de exotopia pode ser sintetizado no pensamento do grupo GeGe (2013, p. 46):

Diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma interação. [...] A exotopia é minha possibilidade de responder. E também é minha obrigação de assumir minha responsabilidade. Ser responsivo e responsável são decorrências de minha extralocalização em relação ao outro.

Dessa forma, defendemos que a AC oferece aos participantes de nossa pesquisa a oportunidade de observar sua atividade exotopicamente através das sequências filmadas.

Assim, os participantes têm a oportunidade de se transformar através do discurso sobre a sua prática, nas relações dialógicas que se dão em outros contextos de significação.

Logo, com base nos conceitos desenvolvidos por Bakhtin e pelo Círculo, analisamos o discurso dos participantes de nossa pesquisa sob o enfoque do dialogismo, da alteridade, da responsividade e da exotopia, fenômenos que, a nosso ver, podem ser observados durante o processo que se desenvolve no quadro metodológico que utilizamos e que será descrito na seção a seguir.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Na seção anterior, apresentamos os aportes teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Esses mesmos aportes teóricos guiaram as nossas escolhas no que diz respeito aos nossos passos metodológicos.

A fim de possibilitar uma compreensão mais aprofundada do nosso trabalho, apresentamos, nesta seção, uma visão geral dos procedimentos metodológicos aplicados em nossa pesquisa que, por sua vez, levaram-nos aos resultados apresentados nesta dissertação. Sendo assim, decidimos dividir esta seção em seis seções secundárias que, quando necessário, se subdividem.

Na primeira (3.1), descrevemos a **natureza da pesquisa**, com base nos estudos de Silva e Menezes (2005), considerando as características de sua natureza, a abordagem do problema, os seus objetivos e seus procedimentos técnicos.

Na segunda (3.2), apresentamos **o contexto da pesquisa**. Primeiramente, enfocamos o Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) (3.2.1), em seguida, descrevemos os professores estagiários de francês (3.2.2), os nossos sujeitos de pesquisa (3.2.3), apresentamos os protagonistas da atividade (3.2.4), o coletivo de trabalho (3.2.5) e, finalmente, descrevemos o perfil do pesquisador do presente estudo (3.2.6).

Na terceira (3.3), expomos **os procedimentos e os instrumentos de geração de dados da pesquisa**. Visto que recorreremos a diversos instrumentos, decidimos criar sete seções terciárias para apresentá-los: Questionário inicial (3.3.1), as observações das aulas dos protagonistas (3.3.2), filmagem de uma aula de cada protagonista (3.3.3), filmagem das ACS (3.3.4), filmagem da ACC (3.3.5), filmagem do retorno ao coletivo (3.3.6) e, por fim, o questionário final (3.3.7).

Na quarta seção secundária (3.4), descrevemos o *corpus* da pesquisa a ser analisado. Na quinta (3.5), exploramos as nossas **categorias de análise** (VIGOTSKI, 1998, 2004; RABARDEL, 1995, 2005; FRIEDRICH, 2012; BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010; BRAIT; MELO, 2005; CLOT; FAÏTA, 2000).

Por fim, na sexta e última seção secundária (3.6), abordamos **os procedimentos éticos** que guiaram o presente estudo.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Baseando-nos em Silva e Menezes (2005), podemos afirmar que a presente pesquisa pode ser classificada, quanto ao ponto de vista da sua natureza, como pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

De fato, o presente estudo tem o intuito de promover uma análise aprofundada da atividade dos professores estagiários e, assim, debater questões e dificuldades enfrentadas pelos participantes, protagonistas deste estudo. Buscamos “intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28), não apenas dos protagonistas, mas de todo o coletivo de trabalho de professores de FLE do NLE.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, este estudo pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa. Ainda que, eventualmente, lancemos mão de alguns dados quantitativos, principalmente nas seções que compõem a nossa metodologia, podemos afirmar que esta pesquisa preserva sua característica qualitativa na qual os dados quantitativos aqui apresentados não alteram a sua natureza.

Sobre os seus objetivos, compreendemos que o presente estudo pode ser definido como uma pesquisa exploratório-descritiva, visto que sua característica exploratória tem como objetivo “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21), enquanto sua característica descritiva “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21).

Por fim, do ponto de vista de seus procedimentos técnicos, podemos considerá-la como autoconfrontação, um quadro metodológico que vem sendo utilizado, testado e desenvolvido com o fito de intervir no meio de trabalho. No caso de nosso estudo, como já foi esclarecido anteriormente, lançamos mão desse quadro metodológico para investigar a atividade docente de professores estagiários.

A autoconfrontação, baseada nos estudos da Clínica da Atividade e na Ergonomia de tradição francófona, ajudará a analisar a atividade de professores estagiários de FLE nas aulas que contemplam aspectos de civilização, a partir das noções de prescrição, de instrumento mediador e de gênese instrumental.

De fato, é através do processo reflexivo e dialógico, que se dá durante a autoconfrontação, que podemos analisar a atividade docente dos participantes de nossa pesquisa, possibilitando, assim, acessar o *real da atividade*.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE), *Campus Fátima*, do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de abril a junho de 2017. Durante a sua realização, contamos com a participação dos professores estagiários de francês do NLE, a saber, dois protagonistas, três professores estagiários, que fazem parte do coletivo de trabalho dos professores de francês, e a professora coordenadora de língua francesa do NLE.

Nas seções terciárias a seguir, apresentamos, em separado, o contexto de realização da pesquisa e descrevemos o perfil dos participantes do presente estudo.

3.2.1 O Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE)

Desenvolvemos nossa pesquisa no prédio do CH da UECE, que se localiza no bairro de Fátima, na cidade de Fortaleza. Atualmente, o CH da UECE é composto por seis cursos de graduação presenciais, dois cursos no *Campus Fátima* (Letras e Filosofia) e quatro no *Campus Itaperi* (Ciências Sociais, História, Música e Psicologia), além do curso de Artes Plásticas a distância.

O CH também dispõe de quatro programas de pós-graduação, dois no *Campus Fátima*, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA), do qual fazemos parte, e o Mestrado Acadêmico em Filosofia (CMAF). No *Campus Itaperi* estão instalados o Mestrado Acadêmico em História (MAHIS) e o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS).

Entre os programas de extensão de ensino que fazem parte do CH, o NLE é o projeto ligado diretamente ao Curso de Letras que, além de oferecer cursos de idiomas à comunidade, tem como objetivo oportunizar as primeiras experiências práticas aos estudantes dos cursos de licenciaturas em Letras (inglês, espanhol, francês e francês/português) da UECE, mediante seleção.

O NLE possui duas sedes, uma no *Campus Fátima* e outra no *Campus Itaperi*. As sedes trabalham de maneira conjunta, porém dispõem de suas próprias coordenações, quadro de professores e quadro de alunos.

O programa de extensão tem o objetivo principal de capacitar os alunos que compõem o curso de Letras da UECE, a fim de torná-los mais experientes para a vida profissional. A partir de uma perspectiva que relaciona teoria e prática, o NLE tem auxiliado na formação de inúmeros profissionais da educação da cidade de Fortaleza. De acordo com o seu regimento:

Art. 3 - O Núcleo de Línguas tem por finalidade primordial qualificar o aluno do Curso de Letras no que se refere à sua prática pedagógico-profissional, por meio da promoção de cursos e outros eventos educativo-culturais no campo do ensino de Línguas e outras atividades relacionadas à linguagem, tendo a possibilidade de apoiar os programas curriculares e extracurriculares das diversas unidades da UECE, além dos cursos solicitados pela sociedade, conforme reza o artigo 126 do regimento da UECE (NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2013, p. 1).

Acreditamos que o desejo de desenvolver o presente estudo no NLE apoia-se, também, nas experiências vividas por este pesquisador por quase três anos no referido curso. Efetivamente, além de contribuir com as pesquisas que investigam a atividade dos profissionais da educação, que por si só já caracteriza um objetivo bastante significativo, desejamos, da mesma maneira, contribuir para o desenvolvimento do NLE.

Por questões organizacionais, decidimos realizar a presente pesquisa no *Campus Fátima*. Essa decisão pode ser justificada pelo maior número de turmas de francês e pela maior disponibilidade de horários. Além disso, os protagonistas de nossa pesquisa, professores que compõem o Grupo 1 e que gentilmente aceitaram participar do presente estudo, desenvolvem seus estágios curriculares no *Campus Fátima*. Por fim, acreditamos que o referido *Campus*⁸³ oferece uma melhor estrutura de salas de aula para a realização das filmagens que compõem o nosso *corpus* de análise, dadas as condições acústicas das referidas salas.

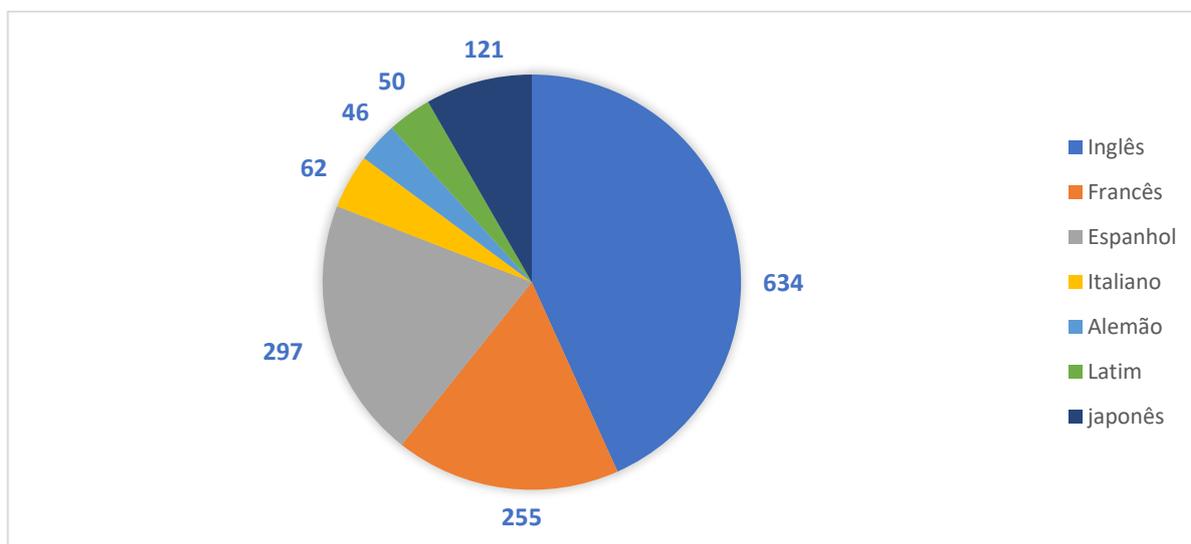
Administrativamente o NLE Fátima da UECE é constituído pelos seguintes membros: coordenador geral, vice-coordenador, coordenadores de área, estagiários da prática de ensino, bolsistas graduandos, bolsistas recém-graduados e pós-graduandos da UECE, professores e bolsistas conveniados, professores de Línguas da UECE, funcionários da UECE e discentes.

Atualmente o NLE Fátima oferece sete cursos à comunidade: inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, latim e japonês. Os referidos cursos são ministrados em dois dias da semana, segunda-feira e quarta-feira ou terça-feira e quinta-feira, com 90 minutos de duração cada aula, ou em um único dia, sexta-feira ou sábado, com duração de 180 minutos de aula.

⁸³ A partir deste momento, sempre que mencionarmos o NLE, estaremos nos referindo à sede Fátima.

De acordo com o último levantamento realizado pela coordenação do NLE Fátima, no primeiro semestre de 2017, o referido curso registrou o total de 1.465 alunos matriculados e divididos nos sete cursos anteriormente descritos, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Divisão dos alunos por idiomas no NLE Fátima em 2017.1



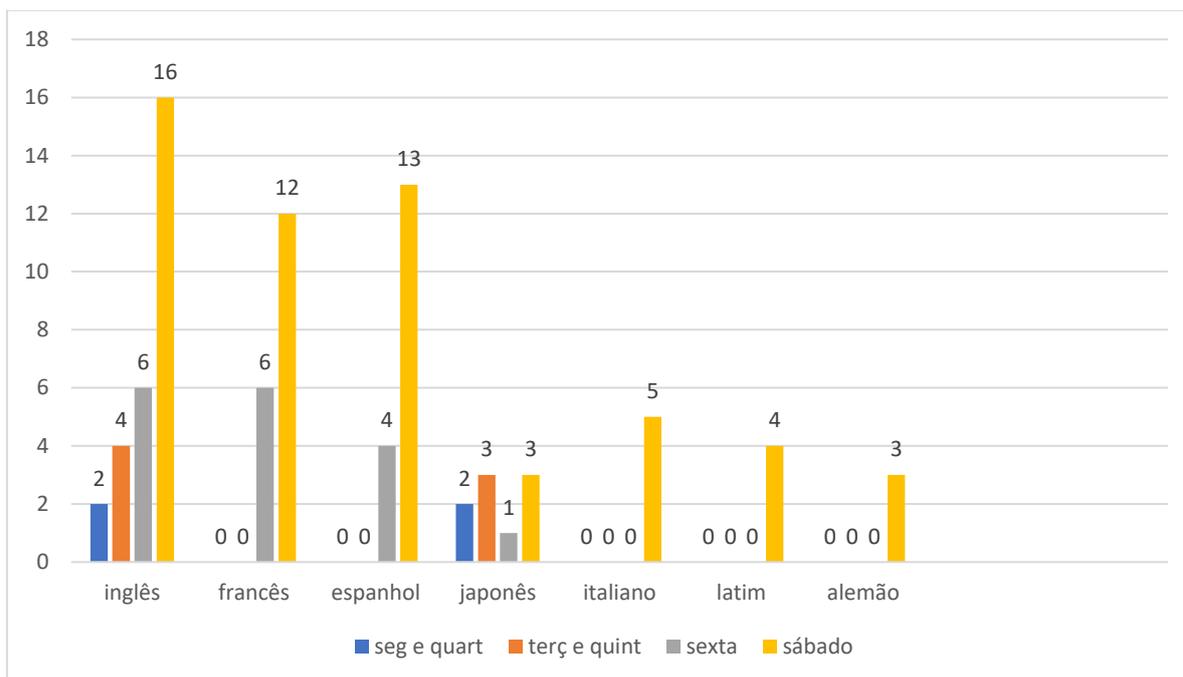
Fonte: Núcleo de Línguas Estrangeiras (2017).

Como demonstrado no Gráfico 1, o curso de inglês comporta a maioria dos alunos matriculados no NLE Fátima. O curso somou 634 alunos regularmente matriculados no primeiro semestre de 2017. É seguido pelo curso de espanhol com 297 alunos, em terceiro lugar vem o curso de francês com 255 alunos, em seguida está o curso de japonês com 121 alunos, seguido pelos cursos de italiano com 62 alunos e latim com 50 alunos e, finalmente, o curso de alemão com 46 alunos regularmente matriculados em 2017.1.

A seleção de novos alunos é realizada duas vezes ao ano, sempre no início dos semestres, através de uma prova escrita que engloba questões de português e atualidades, ou através de um teste de proficiência, escrito e oral, para candidatos que desejem cursar semestres mais avançados.

Ainda de acordo com o levantamento realizado em 2017.1, o NLE Fátima possui 84 turmas em andamento, divididas entre os sete idiomas anteriormente mencionados, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Turmas em andamento no NLE Fátima em 2017.1



Fonte: Núcleo de Línguas Estrangeiras (2017).

Como apresentado no Gráfico 2, o curso de inglês também possui o maior número de turmas em 2017.1; o NLE Fátima ofereceu 28 turmas de inglês, divididas de segunda a sábado, 18 turmas de francês, divididas em sexta-feira e sábado, 17 turmas de espanhol, também divididas em sexta-feira e sábado, 9 turmas de japonês, divididas de segunda-feira a sábado, 5 turmas de italiano na sexta-feira, 4 turmas de latim e 3 turmas de alemão, também na sexta-feira.

Além das salas de aula, o NLE conta com uma secretaria, na qual cada idioma possui um secretário estagiário responsável pela organização dos diários, calendários de provas, cópias, declarações, empréstimos de material e esclarecimento de dúvidas; uma sala de professores, onde são realizados planejamentos e reuniões com os professores estagiários; e uma sala multimídia com acesso à *internet*, onde os professores podem realizar atividade com conteúdo *on-line*.

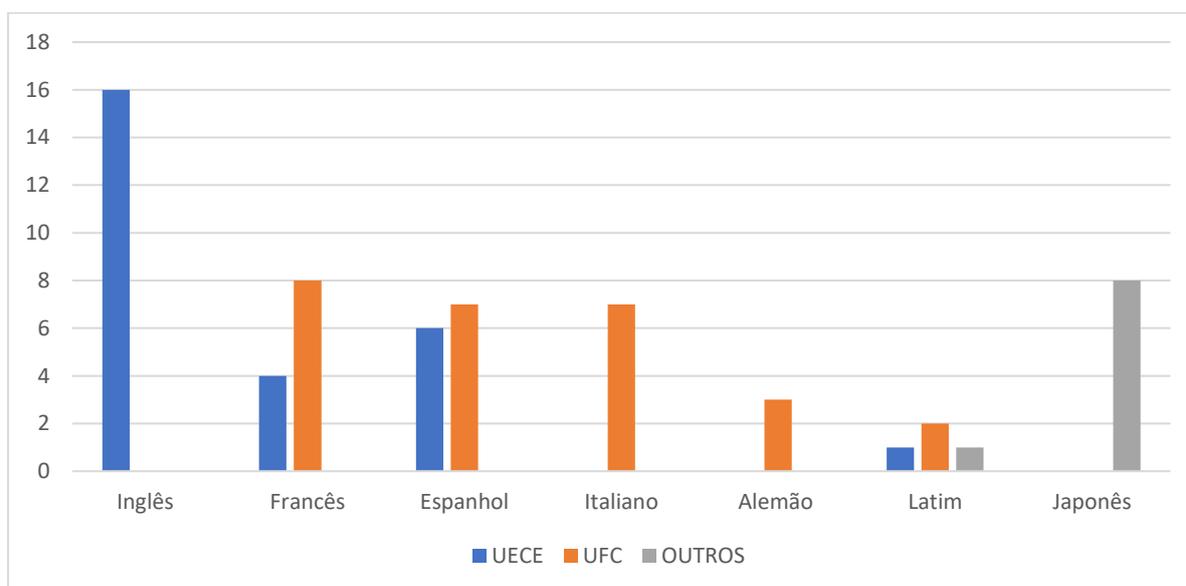
De acordo com o Regimento do NLE (2013, p. 2), “Art. 18 - O corpo discente do Núcleo de Línguas é constituído pelos estudantes dos diversos cursos oferecidos pela UECE, por professores e funcionários desta universidade e por membros da comunidade em geral”. Logo, os professores bolsistas que compõem o quadro docente do NLE são, na sua grande maioria, alunos ou ex-alunos do curso de Letras.

A seleção de professores bolsistas é realizada duas vezes ao ano, sendo composta de duas fases eliminatórias. Alunos de outras universidades podem participar da seleção de

professores bolsistas. Atualmente, o quadro de professores bolsistas do NLE possui muitos estudantes de outras instituições, em especial, estagiários do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O Gráfico 3 apresenta o número de professores bolsistas do NLE Fátima e suas respectivas universidades, no período de 2017.1.

Gráfico 3 – Número de professores estagiários da UECE, UFC ou de outras universidades



Fonte: Núcleo de Línguas Estrangeiras (2017).

Como demonstrado no Gráfico 3, podemos perceber que um expressivo número de professores estagiários do NLE é advindo de outras universidades, principalmente da UFC. No caso específico do curso de francês, idioma que comporta os professores estagiários que fizeram parte do presente estudo, 12 professores formam o quadro de estagiários, sendo que 8 são ou foram alunos da UFC e apenas 4 são ou foram alunos da UECE.

Os professores estagiários dos sete idiomas são orientados e acompanhados pelos seus respectivos coordenadores. No início do semestre letivo, as coordenações de cada língua convocam uma reunião na qual são apresentadas aos bolsistas as turmas com que eles trabalharão, o material pedagógico adotado e, também, são discutidas questões de teor pedagógico e metodológico.

Durante o semestre, são realizadas reuniões esporadicamente, ocasiões em que os professores estagiários podem esclarecer suas dúvidas e falar sobre eventuais problemas. Devemos ressaltar que os coordenadores se mostram engajados em ajudar e esclarecer dúvidas e auxiliar os professores estagiários durante todo o semestre.

Toda a pluralidade que compõe o NLE gera um ambiente propício para o desenvolvimento dos estagiários. Dessa forma, acreditamos que esse seja um dos motivos que contribuiu para a realização de diversas pesquisas da pós-graduação no programa de extensão. De fato, assim como nós, outros pesquisadores já demonstraram o interesse de investigar esse contexto de formação.

Entre as pesquisas que se desenvolveram no NLE e que contemplaram o trabalho do professor, podemos citar Farias (2011), que utilizou o mesmo quadro metodológico utilizado em nossa pesquisa. A pesquisadora analisou as relações entre os professores estagiários e as prescrições que compõem a sua atividade, bem como procurou evidências, através da AC, da existência de um gênero e de marcas de estilos próprios dos professores estagiários. Também podemos citar Rocha (2016), que objetivou averiguar as crenças de professores de espanhol sobre o texto teatral e, dessa maneira, incidir sobre a sua compreensão de como esse texto pode auxiliar em sala de aula como ferramenta de ensino/aprendizagem, principalmente para fomento da oralidade.

Efetivamente, encontramos diversas outras pesquisas realizadas no NLE, no entanto, diferentemente de nós, de Farias (2011) e de Rocha (2016), esses estudos não contemplaram especificamente a atividade dos professores estagiários; por esse motivo, ainda que sejam estudos de grande valor, decidimos não citá-los.

Como já demonstramos até aqui, o NLE é, inquestionavelmente, um contexto rico e complexo de formação de professores de idiomas. Dessa forma, na seção terciária a seguir, falamos sobre o quadro de professores de francês do NLE, os sujeitos que compuseram os nossos grupos de participantes.

3.2.2 Os professores estagiários de francês

Os professores estagiários de francês do NLE são selecionados pela coordenadora pedagógica e por um segundo professor convidado, em seleções que acontecem duas vezes ao ano. Podem participar da seleção alunos graduandos do curso de Letras da UECE ou de outras universidades, a partir do quarto semestre, ou alunos recém-graduados que ainda possuam algum vínculo com a universidade, ou, ainda, alunos da pós-graduação de Letras ou LA.

Os professores estagiários são submetidos a uma seleção composta por duas fases eliminatórias. A primeira fase é realizada através de uma produção textual em língua francesa, na qual os candidatos devem discorrer sobre temas previamente disponibilizados pela coordenação. Essa etapa tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento linguístico em

francês e os conhecimentos teóricos ligados ao ensino e aprendizagem de LE. Os candidatos aprovados na primeira fase são submetidos a uma segunda avaliação prática. Nessa fase, os candidatos são orientados a ministrar uma aula de trinta minutos de duração, sobre temas previamente sorteados. Essa fase visa avaliar a desenvoltura em sala de aula e aplicação de conhecimentos linguísticos, didáticos e metodológicos. Os candidatos que obtêm média igual ou superior a 7.0 (sete) são aprovados e lotados em turmas do curso de língua francesa do NLE.

Logo após o fim do processo seletivo de novos professores, a coordenadora pedagógica convoca uma reunião onde os professores estagiários recém-aprovados são apresentados ao coletivo de trabalho. Na mesma reunião, são distribuídos os materiais didáticos de cada professor (manual, guia do professor, CDs, portfólios). A coordenadora pedagógica disponibiliza-se para orientação e acompanha a elaboração e aplicação das provas semestrais.

Atualmente, os professores estagiários de francês do NLE ministram as aulas com o manual de francês *Écho* segunda edição. Essa coleção, da editora CLE *International*, possui quatro livros que contemplam os níveis A1 a B2, tomando como referência o CECRL. Os manuais apresentam aspectos gramaticais, fonéticos e civilizacionais da língua francesa. Como já havíamos descrito anteriormente, o manual foi elaborado a partir da perspectiva acional.

No NLE, os professores estagiários trabalham com os três primeiros livros da coleção, que correspondem aos seis semestres letivos do curso de francês. No entanto, já foram oferecidas turmas de aperfeiçoamento de sétimo e oitavo semestres. Para que possamos explicar de maneira mais clara a divisão dos manuais que são utilizados pelos professores estagiários, apresentamos, a seguir, um quadro síntese.

Quadro 8 – Divisão semestral do livro *Écho* no NLE

Semestre	Lições	Material didático adotado
1º semestre	0 - 5	<i>Écho</i> A1 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
2º semestre	6 - 12	<i>Écho</i> A1 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
3º semestre	1 - 6	<i>Écho</i> A2 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
4º semestre	6 - 12	<i>Écho</i> A2 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
5º semestre	1 - 6	<i>Écho</i> B1.1 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
6º semestre	6 - 12	<i>Écho</i> B1.1 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
7º semestre	1 - 6	<i>Écho</i> B1.2 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.
8º semestre	6 - 12	<i>Écho</i> B1.2 segunda edição. CLE <i>International</i> , 2013.

Fonte: Núcleo de Línguas Estrangeiras (2017).

Os sujeitos que compõem nossos grupos de participantes estão diretamente relacionados ao curso de francês do NLE. Por esse motivo, apresentamos, a seguir, de maneira mais detalhada, o perfil desses sujeitos e como eles foram selecionados para a presente pesquisa.

3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa possuiu dois grupos de participantes. O Grupo 1 (G1) foi composto por dois professores estagiários, também denominados de protagonistas. Os participantes desse grupo responderam a um questionário inicial, tiveram uma aula filmada e, logo após, participaram das sessões de autoconfrontação (simples e cruzada), do retorno ao coletivo e, por fim, responderam a um questionário final. O Grupo 2 (G2) foi formado por 3 professores estagiários de FLE e pela professora coordenadora de língua francesa do NLE. Os participantes desse grupo foram convidados a participar da penúltima fase de coleta de dados de nossa pesquisa, denominada de retorno ao coletivo.

Por considerarmos a importância do papel do pesquisador no presente estudo, bem como a clara relação entre a sua vida profissional e os debates aqui realizados, achamos por bem descrever o seu perfil. Além disso, compreendemos que a decisão de reger as relações dialógicas, oportunizadas principalmente nas sessões de autoconfrontação, é, por si só, motivo suficientemente importante para justificar um tópico destinado à apresentação do pesquisador.

Consagramos, dessa forma, as próximas seções terciárias à apresentação de todos os sujeitos envolvidos de forma direta ou indireta na pesquisa. Começamos, inicialmente, apresentando os protagonistas da atividade, após, descrevemos os participantes que compuseram o coletivo de trabalho, em seguida, apresentamos a coordenadora pedagógica do francês do NLE e, por fim, falamos sobre o pesquisador do presente estudo.

3.2.4 Os protagonistas da atividade

Como já dissemos anteriormente, o G1 foi formado por dois professores estagiários do NLE. Os protagonistas foram convidados por intermédio da professora coordenadora de língua francesa do NLE. Na primeira reunião dos professores de FLE do NLE, realizada logo após o processo seletivo dos novos professores em 2017.1, apresentamos para os estagiários nossa intenção de investigar a atividade de professores estagiários de FLE, no contexto do NLE.

Nessa mesma reunião, apresentamos, também, as etapas da pesquisa e disponibilizamos todas as informações que foram necessárias.

A seleção dos dois protagonistas da pesquisa, componentes do G1, seguiu os seguintes critérios:

- a) Os dois estagiários deveriam estar cursando a graduação em Letras licenciatura em francês (preferencialmente na UECE).
- b) Os dois participantes deveriam ter ministrado no máximo dois semestres em cursos de idiomas.
- c) Os dois participantes não poderiam ter nenhuma vivência real, ainda que por um período curto de tempo, em países onde a língua francesa é falada como língua materna ou segunda língua.
- d) Os dois estagiários deveriam estar, preferencialmente, ministrando aulas em turmas de mesmo semestre.

Aspectos como idade e sexo não foram considerados na seleção dos participantes de nossa pesquisa.

Referente aos critérios anteriormente citados, era nosso objetivo selecionar dois professores estagiários graduandos do curso de Letras da UECE, porém encontramos apenas um sujeito que se enquadrava em nossos critérios e, por esse motivo, convidamos um professor estagiário do NLE, aluno do curso de Letras da UFC.

Tentamos, ao máximo, seguir a orientação proposta por Vieira e Faïta (2003, p. 32) de que “os protagonistas diretos da atividade são filmados nas situações de trabalho mais próximas o possível umas das outras”. Ainda que compreendêssemos que as duas turmas filmadas nunca seriam iguais, defendemos que, para a máxima aproximação da realidade e para a realização de coletas de dados comparáveis, seria imprescindível filmar turmas com níveis linguísticos aproximados, visto que essa é uma variável que influencia diretamente na atividade do professor estagiário.

Ainda que não tenha sido possível encontrar estagiários que ministrassem aulas em turmas de mesmo nível, os protagonistas que tiveram suas aulas filmadas foram lotados em turmas de quarto e quinto semestre, ou seja, níveis não tão distantes um do outro. Assim sendo, compreendemos que, por se tratar da diferença de apenas um semestre, não houve grandes prejuízos em nossas coletas e em nossas análises de dados provocados pela disparidade de nível entre as duas turmas.

De fato, os parâmetros adotados para a formação dos grupos de participantes da presente pesquisa justificam-se pela iniciativa de compreender como os professores iniciantes

concebem e lidam com as prescrições que englobam aspectos civilizacionais em sua atividade. Assim, buscamos investigar se a não vivência *in loco* em países francófonos pode ser compreendida como um problema na atividade dos protagonistas, ao se depararem com prescrições que abordam aspectos civilizacionais.

A fim de assegurar o anonimato dos participantes, seguindo os preceitos éticos na pesquisa e respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸⁴, no qual os protagonistas aceitam participar da pesquisa e permitem a divulgação não personalizada dos dados e informações coletadas para fins científicos e acadêmicos, tratamos os nossos protagonistas por nomes fictícios. Assim sendo, apresentamos, a seguir, o perfil dos participantes componentes do G1.

P1, 28 anos, do sexo masculino, solteiro, reside em Fortaleza. Atualmente está cursando o nono e último semestre do curso de Letras (francês) na UECE. De acordo com o protagonista, ele teve a oportunidade de estudar francês no NLE da própria UECE, na Casa de Cultura Francesa da UFC e na Aliança Francesa Fortaleza. O protagonista afirmou que, até o momento da realização da pesquisa, nunca havia ministrado aulas de francês em outros estabelecimentos de ensino e que, até o momento de conclusão da coleta de dados, nunca havia viajado para países francófonos. O P1 é professor bolsista do NLE desde 2016.1.

P2, 26 anos, do sexo masculino, solteiro, reside em Fortaleza. Atualmente está cursando o último semestre do curso de Letras (português/francês) na UFC. De acordo com o protagonista, ele aprendeu a língua francesa no curso ministrado pela Casa de Cultura Francesa da UFC. É professor de FLE do NLE desde 2016.2, estando, no momento da realização desta pesquisa, no segundo semestre de estágio supervisionado. O protagonista também afirmou nunca ter ministrado aulas em outros cursos de idiomas e nunca ter tido contato *in loco* com países francófonos.

Ainda que os dois protagonistas da pesquisa não tenham sido formados na mesma universidade, variante que não desqualifica os nossos dados ou análises, visto que pesquisamos professores iniciantes, acreditamos que os sujeitos descritos anteriormente responderam positivamente aos critérios de seleção dos participantes do G1.

A seguir, continuamos com a apresentação dos sujeitos que participaram do presente estudo. Assim sendo, descrevemos o perfil dos professores estagiários que formaram o G2, ou seja, o coletivo de trabalho.

⁸⁴ O referido termo encontra-se disponível em nosso Anexo E, página 249.

3.2.5 O coletivo de trabalho

O G2 de nossa pesquisa foi formado por 3 professores estagiários e pela professora coordenadora pedagógica de língua francesa do NLE. Os referidos sujeitos voluntários representaram o coletivo de professores de FLE do NLE, atualmente composto por 12 professores, que foram convidados a participar da penúltima fase de geração de dados do presente estudo, o retorno ao coletivo (RC).

Por se tratar do RC, consideramos um único critério de seleção dos professores estagiários: ser professor estagiário de FLE do NLE *Campus* Fátima, e um critério para a coordenadora: ser coordenadora pedagógica do curso de francês do NLE Fátima. Por compreendermos que o quadro de professores do NLE é composto por graduandos dos cursos de Letras da UECE e da UFC, a instituição de formação desses professores estagiários não foi considerada como critério de seleção.

Com o propósito de assegurar o anonimato dos participantes desse grupo, eles também foram tratados por nomes fictícios: Coletivo 1 (C1), Coletivo 2 (C2) e Coletivo 3 (C3).

C1, 40 anos, brasileiro, do sexo masculino, reside em Fortaleza. Atualmente, cursa o terceiro semestre do curso Letras (português-francês) na Universidade Federal do Ceará. É professor estagiário do NLE da UECE desde 2016.2. O participante informou ter morado na França.

C2, 55 anos, francês, do sexo masculino, reside em Fortaleza. Atualmente, cursa o terceiro semestre do curso Letras (português-francês) na Universidade Federal do Ceará. É professor estagiário do NLE da UECE desde 2017.1.

C3, 23 anos, brasileiro, do sexo masculino, reside em Fortaleza. Atualmente, cursa o quinto semestre do curso Letras (português-francês) na Universidade Federal do Ceará. É professor estagiário do NLE da UECE desde 2015.1. O participante informou nunca ter ido à França ou a outros países francófonos.

A coordenadora pedagógica (CP) do curso de FLE do NLE da UECE é professora assistente do curso de Letras francês da UECE desde 1995, onde tem atuado principalmente nas áreas de língua francesa, estudo e ensino, gênero, tipologias textuais, formação de professores e fonética. Exerce a função de coordenadora pedagógica do curso de FLE no NLE.

Assim como os professores estagiários que compõem o G2, a CP também participou da penúltima fase de geração de dados, o RC. Sua presença nesta pesquisa pode ser justificada pelo grande interesse que temos de trazer à tona as dificuldades enfrentadas pelos professores estagiários de FLE, um tema de singular relevância para a coordenação pedagógica.

3.2.6 O pesquisador ⁸⁵

O meu primeiro contato com a língua francesa se deu muito cedo. Minhas primeiras relações com a língua aconteceram no âmbito familiar, motivo que, certamente, fomentou o desejo de aprofundar os meus conhecimentos da língua e da cultura em cursos livres de idiomas. Assim, decidi, no início do ano de 2009, fazer o curso de francês no Instituto Municipal de Pesquisa Administração e Recursos Humanos – IMPARH. Entretanto, devido a complicações de saúde, não foi possível concluir o referido curso. No ano seguinte, retornei aos cursos de idiomas, onde tive a oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos da língua. Além do IMPARH, frequentei os cursos de francês do Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará – CLEC, e, posteriormente, da Aliança Francesa Fortaleza.

Concomitantemente aos cursos, tive o prazer e o privilégio de estudar, durante meu Ensino Médio, no Colégio Adauto Bezerra, um dos únicos colégios do estado do Ceará que oferece a língua francesa, inglesa e espanhola no programa de LE. Inquestionavelmente, a minha experiência nessa escola foi crucial para a decisão de prestar vestibular para o curso de Letras. A minha vivência no Adauto Bezerra alargou minha compreensão da importância da LE e das oportunidades que esse conhecimento pode oferecer.

No final do ano de 2010, prestei o vestibular da UECE e a seleção do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, optando, nos dois casos, pelo curso de Letras. Felizmente, tive a satisfação de ser aprovado na UECE e na UFC para os referidos cursos. Todavia, por questões pessoais, optei por realizar minha graduação na UECE, onde iniciei meu primeiro semestre letivo no ano de 2011.

Durante a graduação, fui confrontado com um contexto, até então, inesperado. A minha caminhada no Ensino Superior público me mostrou que a inquestionável qualificação dos professores contrasta, muitas vezes, com a precariedade da própria universidade. Precariedade que, indubitavelmente, prejudica o andamento das atividades mais básicas. No entanto, mesmo com todos os problemas, tive uma boa formação e me descobri professor.

Ainda durante a graduação, as disciplinas de Estágio foram fundamentais para minha formação pedagógica e crítica na qualidade de professor. Nelas, comecei a fomentar dúvidas e questionamentos que, de certa forma, incitaram a realização da presente pesquisa. Durante o quarto semestre do curso de Letras, ou seja, em 2012.2, fui aprovado na seleção de

⁸⁵ Nesta seção terciária, o discurso será conduzido na primeira pessoa do singular para caracterizar o pesquisador do presente estudo, o estudante de Letras/Francês na UECE, o professor de FLE do NLE da UECE e do Pense Idiomas e o mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

professor estagiário do NLE da UECE, onde ministrei aulas de FLE, por alguns semestres, nas sedes Fátima e Itaperi.

A oportunidade de trabalhar como professor de FLE no NLE foi, inquestionavelmente, de grande importância para a minha permanência no curso de Letras. Posso afirmar que o presente estudo foi “fecundado” durante a minha experiência, por quase três anos, no contexto citado. Durante meu estágio no NLE, percebi os mais diversos conflitos com que um professor iniciante se depara. Por esse motivo, posso assegurar, sem sombra de dúvidas, que o anseio de realizar o presente estudo começou a partir das minhas próprias experiências no contexto que hoje, nesta pesquisa, eu analiso.

Na segunda metade do ano de 2012, comecei a trabalhar como professor de FLE em uma escola privada em Fortaleza, onde, até o presente momento, ainda exerço o mesmo cargo. Penso que a oportunidade de trabalhar como professor de FLE no contexto citado foi, e está sendo, uma experiência muito significativa, visto que foi nesse contexto que tive, e estou tendo, a possibilidade de conhecer outras conjunturas de ensino, outros públicos e, certamente, outras metodologias.

Concluí minha graduação no ano de 2015 e, já no mesmo ano, decidi realizar a seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da UECE, onde fui aprovado. Já como aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, comecei a perceber que as pesquisas que contemplam as relações entre linguagem e trabalho estão cada vez mais em evidência e têm, sistematicamente, contribuído para a formação de professores.

No início de 2016, comecei a participar do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT) que, além de promover importantes debates sobre diversos temas presentes neste trabalho, me auxiliou na realização desta pesquisa. Compreendo que as discussões promovidas pelo grupo LIFT sobre a atividade do professor, sobre a Clínica da Atividade, sobre a Ergonomia de tradição francófona, entre outros temas, se fundiram às minhas próprias vivências e dúvidas e, felizmente, me guiaram na escolha do tema do presente estudo.

Isso posto, a partir de uma tentativa de articular os estudos da LA, da Clínica da Atividade, da abordagem ergonômica francófona, dos estudos bakhtinianos e dos estudos vigotskianos, procuro analisar a atividade dos professores iniciantes do NLE. Melhor dizendo, procuro verificar como esses professores respondem às prescrições e aos instrumentos presentes em sua atividade, nas aulas que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de FLE.

Assim sendo, uma vez que já descrevemos⁸⁶ os sujeitos que participaram de nossa pesquisa, apresentamos, a seguir, os procedimentos e os instrumentos que foram empregados durante a geração dos dados aqui analisados.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Ao escolher nossos instrumentos de pesquisa, levamos em consideração as características do nosso estudo e, principalmente, as perguntas que buscávamos responder. Certamente, cada um dos instrumentos aqui empregados constituiu uma fase fundamental no desenvolvimento da pesquisa e exerceu um papel importante que, por sua vez, possibilitou a realização das fases posteriores.

Nesta seção secundária, apresentamos detalhadamente os procedimentos e os instrumentos que foram empregados para a geração dos dados da pesquisa. Inicialmente, apresentamos o questionário inicial que foi direcionado aos participantes do G1 e, logo após, apresentamos as observações realizadas nas aulas dos protagonistas.

Considerando que utilizamos o quadro metodológico da autoconfrontação, (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003), discorreremos sobre as suas fases, que contemplam: filmagem de uma aula dos professores estagiários protagonistas, realização e filmagem das ACS, realização e filmagem da ACC e, por fim, realização e filmagem do retorno ao coletivo.

Finalmente, apresentamos o questionário final de pesquisa, realizado com os participantes do G1, após todo o processo dialógico da AC.

Visto que nosso estudo comporta um número significativo de sujeitos de pesquisa e de instrumentos de geração de dados, será apresentado, inicialmente, um quadro síntese que descreve quais grupos participaram de cada fase.

Quadro 9 – Quadro síntese das fases de geração de dados

Fase	Participantes
Questionário inicial	Protagonistas
Observações (uma aula dos protagonistas)	Protagonista e pesquisador (cada aula)
Filmagem (uma aula de cada protagonista)	Protagonista e pesquisador (cada aula)

⁸⁶ A partir deste momento, empregarei novamente o pronome sujeito “nós” que retoma a presença de outros enunciadores na elaboração do texto.

Filmagem da ACS de cada protagonista	Protagonista e pesquisador (cada ACS)
Filmagem da ACC	Protagonistas e pesquisador
Retorno ao coletivo	Protagonista, coletivo de trabalho, professora coordenadora e pesquisador.
Questionário final	Protagonistas

Fonte: Elaborado pelo autor.

A criação do quadro acima objetivou auxiliar a compreensão do leitor sobre as fases de geração de dados que são apresentadas a seguir.

3.3.1 Instrumento 1: Questionário inicial⁸⁷

Entre os diversos instrumentos utilizados em nossa pesquisa, decidimos iniciar nossa geração de dados a partir do emprego de um questionário inicial com os participantes do G1. A decisão de usar um questionário como primeiro instrumento de coleta de dados pode ser justificada, também, pelo emprego do quadro metodológico da AC em nossa pesquisa. Certamente, levando em consideração o prazo de realização deste estudo e as diversas fases que a AC exige, compreendemos que o uso de questionários (inicial e final) representou o instrumento mais adequado para a realização da triangulação dos dados obtidos na pesquisa.

O questionário inicial foi formado por 22 questões abertas e fechadas, divididas em três blocos: a) informações do professor estagiário, questões de 1 a 9, quando foram abordadas questões do tipo: Qual seu nome? Qual semestre e turno você está cursando? Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro(s) estabelecimento(s) de ensino?; b) Questões sobre a formação dos estagiários, questões de 10 a 12, quando propusemos questões que se relacionavam diretamente com a formação acadêmica dos participantes: Você cursou alguma disciplina durante a graduação que abordou mais amiúde aspectos civilizacionais dos países francófonos?⁸⁸; c) Questões sobre a prática docente dos estagiários, questões de 13 a 22, quando tentamos verificar as possíveis correlações entre a formação dos participantes e as suas práticas docentes, sendo propostas questões do tipo: Você aborda temas culturais durante as aulas no NLE? Você encontra dificuldades de lidar com as questões no manual que abordam temas de

⁸⁷ O questionário inicial pode ser observado em nosso apêndice A, página 23.

⁸⁸ No caso específico dessa questão, foi esclarecido aos participantes que a presente pesquisa adotou a definição de Santos (2004). Para rever a definição desenvolvida pela autora, consultar 2.3, página 72.

civilização? Você já utilizou outro(s) material(ais) ou instrumento(s) além do manual para trabalhar aspectos culturais dos países francófonos?

As questões apresentadas no referido questionário tiveram os objetivos de: a) traçar um perfil dos participantes da pesquisa; b) investigar se, e de que maneira, a formação acadêmica dos estagiários auxilia na realização das prescrições que contemplam os aspectos civilizacionais da língua francesa; c) identificar de que maneira os estagiários organizam a sua atividade a fim de realizar as prescrições pertencentes ao seu *métier*; d) verificar se os professores estagiários compreendem a não vivência em países francófonos como um problema, ao ministrar aulas que demandam conhecimentos culturais de países francófonos.

Além de nos fornecer dados importantíssimos com relação ao perfil, formação e atividade dos protagonistas da pesquisa, os questionários nos ajudaram, também, a selecionar as sequências das filmagens que foram levadas para as fases posteriores da pesquisa, ACS, ACC e retorno ao coletivo.

Após a decisão de empregar um questionário inicial, marcamos um dia e uma hora com os membros do G1 no CH da UECE, onde apresentamos o instrumento e explicamos a sua função e relevância para a pesquisa. Após a leitura do texto inicial do questionário, os participantes gentilmente responderam às questões propostas.

Ao fim da leitura atenta das respostas, foi possível discriminar temas altamente pertinentes para as fases posteriores da pesquisa, de modo que, após o emprego do questionário inicial, prosseguimos para a fase seguinte da pesquisa.

Atentamos que os dados obtidos nos questionários (Inicial e Final) foram analisados com base nos estudos de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo, seguindo as três etapas propostas pelo autor: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Assim, em nosso estudo, compreendemos a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011 p. 44). Ainda de acordo com autor, destacamos que este processo busca a indução de conhecimentos relacionados à produção, ou mesmo recepção da mensagem, a partir do auxílio de indicadores que podem ser quantitativos ou não. Características que se assemelham ao processo realizado em nossas análises dos questionários.

3.3.2 Procedimento 1: Observações das aulas dos protagonistas

Depois do emprego do questionário inicial, demos início à observação das aulas dos protagonistas da pesquisa. As observações foram realizadas antes do início das filmagens.

Compreendemos que seria apropriado ter um primeiro momento de familiarização, tanto com os protagonistas que tiveram as suas atividades observadas, quanto com os alunos das respectivas turmas.

Por questões relativas ao tempo, decidimos observar uma aula de 90 (noventa) minutos de cada participante e, por questões organizacionais, ou seja, os horários de aula de cada protagonista, as observações tiveram que ser realizadas no mesmo dia, 05 de abril de 2017. Dessa forma, a primeira aula observada foi ministrada pelo P2, no horário de 14:00 a 15:30 e, posteriormente, observamos a aula do P1, no horário de 15:30 a 17:00.

Acreditamos que o momento de observação teve uma função primordial para a geração dos dados da pesquisa. Foi nesse momento, em sala de aula com os estagiários e com alunos, que o pesquisador teve a oportunidade de explicar aos alunos o motivo de sua presença e explicar os próximos passos da pesquisa. Durante as observações, também foram esclarecidas todas as dúvidas dos alunos sobre o teor da presente pesquisa. Certamente, acreditamos que esse momento serviu para a instauração de um clima menos tenso e menos carregado de preocupações entre o pesquisador, os protagonistas e os alunos.

A observação para familiarização dos alunos e dos estagiários se mostrou um procedimento imperativo para a pesquisa. Seja por parte dos participantes, que puderam se sentir menos tensos nas filmagens, visto que já haviam sido observados anteriormente, seja por parte dos alunos, que já estavam cientes do motivo das filmagens.

Efetivamente, além de tentar minimizar o desconforto dos protagonistas e dos alunos durante as filmagens, que por si só pode ser considerado um objetivo importante, as observações tiveram, também, o intuito de: a) verificar o estado físico da sala de aula para as gravações; b) verificar a disposição dos alunos e dos estagiários nas salas de aulas; c) pensar sobre o local adequado para o posicionamento das câmeras durante a gravação.

Foi esclarecido aos professores estagiários observados que o pesquisador não realizou anotações ou produziu dados analisáveis durante as observações. De fato, essa fase visou unicamente aos objetivos anteriormente mencionados.

Dessa forma, visto que foi possível alcançar os objetivos propostos para esse procedimento, descrevemos, a seguir, como ocorreram as filmagens das aulas dos protagonistas do presente estudo.

3.3.3 Instrumento 2: Filmagem de uma aula de cada protagonista

Após as observações das aulas dos protagonistas da pesquisa, começamos a segunda fase de geração de dados, ou seja, demos início às filmagens das aulas.

Inicialmente, acordamos as datas das filmagens com os professores participantes do G1. Esse acordo foi fundamental para nossa coleta de dados, pois buscávamos registrar as aulas em que os professores estagiários trabalhassem a rubrica *Civilisation* presente no manual, aula que, geralmente, acontece uma vez por mês.

No dia e na hora marcada, levamos os equipamentos de gravação. Porém, vale esclarecer que, antes de realizar as filmagens, já durante as observações das aulas, os alunos dos respectivos professores estagiários foram informados que seriam realizadas filmagens de aulas, com o intuito de gerar dados para um estudo que objetivava analisar a atividade docente de professores estagiários de FLE no NLE da UECE, nas aulas que contemplavam aspectos civilizacionais no ensino de FLE. Nessa ocasião, foi esclarecido que caso eles autorizem, as suas imagens e suas vozes poderiam aparecer nas filmagens, cujo foco era o professor e sua atividade docente. Foi salientado que a participação no presente estudo não era obrigatória e que a desistência não traria nenhum prejuízo para a relação do aluno com o pesquisador, professor ou NLE.

Após todas as informações e esclarecimentos, exigidas pelos preceitos éticos, os alunos aceitaram participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸⁹ autorizando a sua participação nas filmagens.⁹⁰

Durante as gravações das aulas, utilizamos duas câmeras de vídeo, que foram posicionadas no fundo da sala de aula, e um gravador de voz, que foi posto sobre a mesa do professor estagiário. As câmeras a todo momento focaram os protagonistas, acompanhando os seus movimentos durante as aulas, que duraram aproximadamente duas horas e meia cada uma, visto que as filmagens foram realizadas aos sábados.

Devemos esclarecer a importância dessa fase para o desenvolvimento do presente estudo. De fato, essa etapa, registro da atividade primeira dos protagonistas, serviu de ponto de partida para a realização das fases posteriores. De acordo com Vieira e Faïta (2003, p. 44), essa etapa corresponde à “seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis por cada

⁸⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível em nosso anexo E, ver página 249.

⁹⁰ Visto que todos os estudantes que foram filmados nesta pesquisa eram maiores de idade, não foi necessário o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais.

participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. *Primeira fonte de significações concretas*”.

As duas aulas filmadas somaram, ao todo, cerca de 300 minutos de gravação em vídeo. Entretanto, da aula filmada de P1 escolhemos apenas 13 minutos de atividade para serem analisados durante a ACS, enquanto da aula filmada de P2 selecionamos 15 minutos, também, para serem observados e analisados na fase posterior.

Após o registro, a seleção e a edição das sequências mais significativas, esses vídeos foram gravados em DVDs separados, a fim de facilitar a visualização dos participantes durante as ACS. Com o propósito de auxiliar na compreensão do desenvolvimento dessa fase de nossa pesquisa, apresentamos, a seguir, um quadro que detalha as principais informações sobre as aulas registradas.

Quadro 10 – Informações sobre as aulas registradas dos protagonistas da pesquisa

Filmagem das aulas	P1	P2
Data e hora	20 de maio de 2017	13 de maio de 2017
Duração do vídeo	2h30 aproximadamente	2h30 aproximadamente
Nível da turma	5º semestre	4º semestre
Manual utilizado	<i>Écho</i> B1 ⁹¹	<i>Écho</i> A2 ⁹²
Outros documentos utilizados	Registros sonoros Letra de música ⁹³	Vídeo ⁹⁴
Número de alunos	7 alunos	3 alunos
Tema de civilização abordado na aula	Os tipos de músicas produzidas na França.	Os tipos de esportes mais vistos e praticados pelos franceses.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após as filmagens, seleções, edições e gravações das sequências mais significativas da atividade dos professores estagiários, demos início à fase seguinte de nossa pesquisa, as ACS, tema que exploramos a seguir.

⁹¹ A página trabalhada pelo professor estagiário durante a aula registrada está em nosso anexo I, ver página 250.

⁹² Para ter acesso à página trabalhada pelo P2 durante a aula registrada, ver anexo J, página 259.

⁹³ A letra da música trabalhada pelo P1 está anexada nesta pesquisa. Ver anexo K, página 260.

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cqVAp7NddAU>>.

3.3.4 Instrumento 3: Filmagem da ACS de cada protagonista

Após a fase anteriormente descrita, os membros do G1 foram convocados para a realização das ACS. Optamos por realizar as ACS, ACC e retorno ao coletivo em língua portuguesa. Essa escolha foi uma tentativa de deixar os professores estagiários mais relaxados durante as análises.

A ACS oportuniza a produção discursiva dos protagonistas da pesquisa sobre a sua própria atividade docente, ou seja, ela cria um efeito de contextualização da atividade inicial, tendo como referência as sequências registradas. Essa etapa articula uma interação entre o participante, a atividade observada e o pesquisador.

Para Vieira e Faïta (2003, p. 44), a ACS compreende a “segunda fonte de significações concretas” do protagonista dentro do quadro metodológico aqui apresentado. Os autores ainda explicam que a ACS pode ser descrita como “[...] o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam [...] a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33-34).

Inicialmente, marcamos as datas e horários de realização das ACS dos estagiários protagonistas e, no dia combinado, levamos todo o material. Nessa fase, foi necessário o uso de duas câmeras de filmagem, computador, cadeira, televisão, *mouse*, caixas de som e DVDs com as sequências selecionadas. As ACS foram realizadas no CH da UECE sem interferências externas.

Sobre os aspectos técnicos, durante as ACS, foram posicionadas duas telas de computador que projetavam as sequências analisadas, uma voltada para o professor estagiário, e outra voltada para a câmera que enquadrava, ao mesmo tempo, o protagonista e a tela do computador. A escolha da disposição dos aparelhos na sala nos permitiu observar, ao mesmo tempo, as reações dos professores estagiários e as cenas que eles estavam analisando.

Antes do início das ACS, o pesquisador informou que os protagonistas iriam assistir e analisar as sequências das aulas gravadas. Também foi informado que o pesquisador e o próprio estagiário poderiam parar a reprodução do vídeo e comentá-lo quando necessário. Com isso, objetivou-se criar um espaço de diálogo sobre determinados pontos da atividade docente dos estagiários, por vezes fazendo-os aprofundar alguns temas que geravam dúvidas no pesquisador. Em outras palavras, os protagonistas foram incitados a discutir sobre as suas próprias práticas docentes.

A ACS do P1 foi realizada no dia 31 de maio de 2017, 9 dias após a gravação da aula. A ACS aconteceu no período da tarde, das 14:30 às 17:00 horas, no prédio do CH da UECE, gerando um vídeo de aproximadamente 80 minutos. Durante essa etapa, o P1 se mostrou tranquilo, respondeu às perguntas propostas, comentou, pausou o vídeo diversas vezes para comentar sua atividade. A partir do registro de sua atividade inicial e de sua ACS, produzimos um vídeo de 13 minutos, dividido em 5 sequências, para ser discutido durante a ACC.

A ACS do P2 foi realizada no dia 24 de maio de 2017, 11 dias após a gravação da aula. A ACS aconteceu no período da tarde, das 14:30 às 17:00 horas, gerando um vídeo de aproximadamente 95 minutos. Durante a ACS, o P2 se mostrou entusiasmado, por várias vezes parou o vídeo e comentou a atividade observada, sem a intervenção do pesquisador, a partir do vídeo observado. A partir do registro de sua atividade inicial e de sua ACS, produzimos um vídeo de 12 minutos, dividido em 5 sequências, para, também, ser discutido durante a ACC.

Após a realização das ACS, demos sequência às fases de nossa pesquisa, ou seja, iniciamos a ACC, o assunto o qual explanamos a seguir.

3.3.5 Instrumento 4: Filmagem da ACC dos protagonistas

Após a fase de realização das ACS, marcamos a data da ACC com os professores estagiários. Essa etapa também foi realizada no CH da UECE. Quanto aos seus aspectos técnicos de realização, podemos afirmar que essa fase seguiu os mesmos passos das duas ACS precedentes.

A ACC foi realizada em 7 de junho de 2017 no período das 14:00 às 17:00 horas, 8 dias após a última ACS. A fase contou com a presença dos dois protagonistas da pesquisa e do pesquisador, que assistiram e analisaram as cenas selecionadas das fases precedentes. Sobre a organização da sala e a disposição dos participantes e dos aparelhos utilizados, podemos afirmar que é semelhante à das ACS.

Essa fase teve o objetivo de oportunizar um espaço de produção discursiva de cada um dos sujeitos a respeito de sua atividade, bem como sobre a atividade do outro protagonista. Podemos compreender essa etapa como um momento de instauração de relações dialógicas complexas entre os protagonistas da pesquisa e o pesquisador. De fato, por si só, essa fase pode ser considerada complexa, por dispor de inúmeros níveis de referência. Vieira e Faïta (2003, p. 44) apontam que a ACC:

[...] 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.

Antes de começar a ACC, o pesquisador forneceu algumas informações que se assemelham às instruções descritas na fase precedente. Logo após, os protagonistas começaram as observações e as análises.

Inicialmente foi assistido e analisado o DVD contendo as imagens do P1 e, posteriormente, o mesmo foi realizado com o DVD contendo as imagens do P2. Durante essa fase, o P1 se mostrou calmo, não demonstrou constrangimento ao analisar sua atividade e a do outro protagonista e ao responder às questões propostas pelo pesquisador. O P2 aparentava estar um pouco mais ansioso do que o P1, todavia, realizou, por diversas vezes, comentários sobre o seu trabalho e sobre o trabalho do P1. Durante as análises que se desenvolveram durante a ACC, podemos perceber, na maioria do tempo, que os protagonistas concordaram com as análises realizadas, entretanto, foi possível observar momentos de discordância em situações pontuais durante as análises.

Ao longo da realização da ACC, o pesquisador tentou, ao máximo, conduzir a fase de maneira discreta e ética, propondo questões aos participantes em momentos específicos com o intuito de solicitar explicitações sobre as suas ações e discursos durante as fases precedentes. De fato, devemos salientar a importância do pesquisador em pesquisas que adotam esse quadro metodológico. Acreditamos que é a partir da co-análise entre os protagonistas e pesquisador que a AC pode contribuir para o desenvolvimento de seus participantes, aumentando o seu poder de agir no meio de trabalho.

A gravação dessa fase durou 95 minutos. O pesquisador informou que iria escolher uma sequência para ser discutida na fase seguinte, o retorno ao coletivo, e que cada protagonista também poderia escolher uma sequência que achasse importante ser discutida com o grupo de professores de FLE e com a CP.

3.3.6 Instrumento 5: Filmagem do retorno ao coletivo

A última fase do quadro metodológico que empregamos no presente estudo corresponde ao retorno ao coletivo de professores de francês do NLE da UECE. Essa etapa ocorreu no CH da UECE no dia 28 de junho de 2017, 20 dias após a filmagem da ACC. O

retorno ao coletivo aconteceu durante o período da tarde, das 14:00 às 17:00, e foi a única fase que contou com a presença dos dois grupos de participantes da pesquisa. Ou seja, estiveram presentes os dois protagonistas da pesquisa, os três professores estagiários do curso de francês do NLE e a CP do curso de francês do NLE.

Durante essa fase, foram utilizadas duas câmeras de filmagem, posicionadas estrategicamente, a fim de registrar as imagens e as vozes dos participantes; por medida de precaução, também foi utilizado um gravador de voz com o intuito de gravar de maneira mais perceptível os discursos.

O retorno ao coletivo é um momento que articula diversas trocas de experiências no ambiente de trabalho. Essa fase, além de promover uma profunda articulação de discursos entre os três grupos de participantes, possibilita, também, trazer para a discussão dificuldades, modos de fazer e dúvidas pertencentes ao coletivo de trabalho. Dessa forma, compreendemos o retorno ao coletivo como um alargador das potencialidades, sobretudo da didática de seus participantes.

Nessa fase, os dois grupos de participantes tiveram a oportunidade de observar e analisar as sequências selecionadas pelos protagonistas e pelo pesquisador. Na ocasião, o pesquisador tentou, ao máximo, guiar as trocas dialógicas dos participantes visando sempre ao bem-estar dos protagonistas e à igualdade entre as vozes dos dois grupos participantes.

Foi analisado, nessa fase, um vídeo de 15 minutos, editado a partir da ACC, contendo 4 sequências do P1 e 5 sequências do P2. A gravação do retorno ao coletivo gerou um vídeo de, aproximadamente, 150 minutos.

As discussões promovidas durante a ACS, a ACC e o retorno ao coletivo foram transcritas, gerando cerca de 30 páginas. As referidas transcrições fazem parte do *corpus* analisado no presente estudo.

Após a realização do retorno ao coletivo, os professores estagiários membros do G1 responderam a um último questionário, que caracterizou nosso último instrumento. Na seção terciária que segue, apresentamos esse instrumento e descrevemos a sua importância para o presente estudo.

3.3.7 Instrumento 6: questionário final⁹⁵

Após o emprego de todos os instrumentos e procedimentos descritos até o presente momento, decidimos concluir nossa coleta de dados com a utilização de um questionário final com os participantes do G1.

O questionário final foi formado por apenas cinco questões, todas abertas, e visou coletar as últimas informações dos protagonistas da pesquisa sobre a sua atividade e sobre as dificuldades enfrentadas. Efetivamente, o questionário final teve três objetivos principais: a) analisar impressões dos estagiários sobre as próprias dificuldades ao realizar as prescrições da sua atividade, após o processo dialógico reflexivo da autoconfrontação; b) analisar se e de que maneira esse processo modificou o discurso e a prática dos estagiários sobre a sua atividade; c) verificar se e de que maneira esse processo contribuiu para a formação desses professores estagiários.

O questionário foi formado pelas seguintes perguntas:

- a) Quais suas impressões sobre o processo da autoconfrontação?
- b) Você acredita que após a experiência com a autoconfrontação houve transformações nas suas práticas em sala de aula? Qual/Quais?
- c) Durante as fases da autoconfrontação você descobriu algo sobre suas práticas docentes que até então era desconhecido por você? Justifique.
- d) O diálogo entre você e os outros participantes da pesquisa transformou de alguma forma suas impressões sobre o trabalho do professor de LE?
Justifique.
- e) Você considera que este processo ajudou na sua formação de professor?
Justifique.

As respostas fornecidas pelos dois protagonistas também fizeram parte do *corpus* de análise deste estudo.

Havendo, pois, explicado o emprego do último instrumento de geração de dados utilizado no presente estudo, decidimos elaborar um quadro que resume os tópicos precedentes. O quadro a seguir visa auxiliar na compreensão do leitor sobre o emprego do procedimento e dos instrumentos da presente pesquisa.

⁹⁵ O questionário final adotado no presente estudo está disponível no Apêndice B, página 242.

Quadro 11 – Síntese dos instrumentos e procedimentos empregados na pesquisa

(continua)

Procedimento e instrumentos adotados	Foco da análise	Objetivo do instrumento ou procedimento	Questões de pesquisa relacionadas
Instrumento 1: Questionário inicial	Resposta dos protagonistas da pesquisa sobre a formação acadêmica, a realização das aulas de <i>Civilisation</i> e as dificuldades enfrentadas ao realizar esse tipo de prescrição.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traçar um perfil dos protagonistas da pesquisa. 2. Investigar se a sua formação acadêmica auxilia na realização das prescrições que contemplam os aspectos civilizacionais. 3. Identificar de que maneira eles organizam a sua atividade a fim de realizar as prescrições que contemplam de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico. 4. Verificar se eles compreendem a não vivência em países francófonos como um problema ao ministrar aulas que demandam conhecimentos culturais. 	<ol style="list-style-type: none"> b. Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE? c. Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?
Procedimento 1: Observação das aulas		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter um contato inicial com os professores protagonista e com os alunos. 2. Familiarizá-los com nossa presença antes da realização das filmagens. 3. Esclarecer possíveis dúvidas sobre a realização da pesquisa. 	
Instrumento 2: Filmagem de uma aula de cada participante		<ol style="list-style-type: none"> 1. Registrar, selecionar, editar e apresentar para cada protagonista as sequências mais significativas de sua atividade, nas aulas que contemplam aspectos de civilização, possibilitando a auto-observação e a autoanálise de sua atividade. 	

(continuação)

Procedimento e instrumentos adotados	Foco da análise	Objetivo do instrumento ou procedimento	Questões de pesquisa relacionadas
Instrumento 3: Filmagem de ACS de cada protagonista	Os atos e os discursos que compõem o agir dos protagonistas na realização de sua atividade. Discurso dos professores sobre a sua atividade. Relação entre o prescrito e o realizado na atividade dos professores estagiários.	1. Oportunizar um espaço para que os professores estagiários possam observar, refletir e analisar a sua atividade discursivamente. (Relação professor, vídeo, pesquisador.) 2. Compreender, a partir do discurso dos protagonistas, como eles organizam e realizam as prescrições que demandam conhecimentos da civilização francesa na atividade docente e como superam as eventuais dificuldades.	a. Como esses professores iniciantes organizam a sua atividade a partir das prescrições sobre o ensino de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico? c. Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?
Instrumento 4: Filmagem da ACC dos protagonistas	Discurso sobre a atividade: aspectos semelhantes e diferentes na realização de prescrições civilizacionais na atividade dos protagonistas. Discurso sobre o uso de instrumentos mediadores na atividade.	1. Analisar, a partir do discurso dos protagonistas sobre a sua atividade e sobre a atividade do par, como professores estagiários respondem às prescrições que contemplam aspectos civilizacionais. 2. Investigar a existência de instrumentos mediadores que auxiliam na realização dessas prescrições. 3. Traçar as maneiras como os estagiários lidam com as dificuldades.	a. Como esses professores iniciantes organizam a sua atividade a partir das prescrições sobre o ensino de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico? b. Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE. c. Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?

(conclusão)

Procedimento e instrumentos adotados	Foco da análise	Objetivo do instrumento ou procedimento	Questões de pesquisa relacionadas
Instrumento 5: Filmagem do retorno ao coletivo	Discurso dos protagonistas e do coletivo de trabalho sobre a realização das prescrições civilizacionais e sobre as dificuldades em realizá-las.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oportunizar um espaço para que os protagonistas, o pesquisador, a coordenadora do francês e o coletivo de trabalho possam discutir e analisar as sequências mais significativas das fases antecedentes. 2. Verificar, a partir do discurso do coletivo, a existência de instrumentos mediadores que auxiliam a atividade docente do grupo de estagiários. 3. Proporcionar à coordenadora um momento de reflexão a partir dos discursos sobre as dificuldades enfrentadas na realização da atividade docente. 	<ol style="list-style-type: none"> b. Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE? c. Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?
Instrumento 6: Questionário final	Resposta dos protagonistas da pesquisa sobre as suas impressões do processo reflexivo dialógico da ACC.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar as impressões dos protagonistas sobre as próprias dificuldades em realizar prescrições da atividade, após o processo dialógico reflexivo da autoconfrontação. 2. Compreender se e de que maneira esse processo modificou o discurso e a prática dos estagiários sobre a sua atividade. 3. Verificar se e de que maneira esse processo contribuiu para a sua formação. 	

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 CORPUS DA PESQUISA

Tomamos como *corpus* de análises as informações geradas nos questionários (inicial e final) bem como os diálogos (sequências mais significativas) produzidos pelos sujeitos da pesquisa nas sessões de ACC e RC. Eventualmente, quando necessário, recorreremos também a passagens da ACS, que aparecem como dados suplementares. Essa decisão deve-se ao fato de

que grande parte das sequências temáticas discursivas nas ACS são retomadas na ACC e RC, o que, portanto, nos impediria de sermos repetitivos em nossas análises. Os enunciados foram selecionados para formar o quadro de análise do presente estudo, de acordo com sua relevância para as questões aqui apresentadas.

Tendo em vista que seria necessário realizar as transcrições dos diálogos promovidos durante a ACS, ACC e retorno ao coletivo, optamos por utilizar os parâmetros sobre a transcrição do discurso oral desenvolvido por Sandré (2013), a fim de tornar mais compreensíveis as transcrições e as análises apresentadas nos próximos capítulos. Entretanto, percebemos que o quadro proposto pela autora apresenta convenções que não se encaixam com as demandas de nossa pesquisa, ou seja, percebemos a necessidade de adaptar o quadro proposto pela autora, a fim de torná-lo mais aplicável e menos complexo aos leitores. Dessa feita, optamos por não utilizar todas as convenções propostas por Sandré (2013).

A seguir, apresentamos o quadro com as convenções empregadas durante a transcrição das sequências analisadas e que serão apresentadas nos próximos capítulos. Esclarecemos que nossa escolha visou tornar as transcrições o mais próximo possível dos documentos sonoros resultantes das ACS e ACC e retorno ao coletivo.

Quadro 12 – Convenções para a transcrição das sequências analisadas

Imagem	Significado
+ ++ +++	Pausa realizada (breve, média, longa).
: :: :::	Prolongamento de vogal ou consoante, sendo a quantidade de [:] correspondente ao prolongamento efetuado.
[...]	Corte, feito pelo autor, de parte da transcrição.
[]	Comentário do transcritor ou tradução.
(Sorriso)	Descrição do gesto.
(?)	Sequência cuja transcrição é incerta.
(X, XX, XXX)	Sílabas não decifráveis. O número de [X] representa uma estimativa do número de sílabas.
Palav-	Supressão de sílabas de uma palavra.
Itálico	Discurso citado direto.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Sandré (2013).

Dado que nossa pesquisa visa compreender como os professores estagiários de FLE do NLE realizam as prescrições que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de FLE, adicionamos ao *corpus* de pesquisa as prescrições principais, a saber, o manual e o livro do professor, da rubrica *Civilisation* que compõe as unidades exploradas nas aulas filmadas, para fins de esclarecimentos sobre o teor dessas prescrições e seu uso pelos protagonistas.

Visto que já apresentamos o *corpus* a ser analisado no presente estudo, discorreremos, a seguir, sobre os procedimentos que foram utilizados durante as nossas análises.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISES

Como explicado anteriormente, todos os dados analisados em nossa pesquisa foram oriundos dos dois questionários (inicial e final) e das sessões ACS, ACC e retorno ao coletivo. Com o fito de analisar os questionários, buscamos apoio no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Para a análise da atividade linguageira realizada pelos professores estagiários, durante as outras fases de geração de dados de nossa pesquisa, utilizamos o referencial teórico e metodológico da autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT, 2005, 2007, 2011; FAÏTA, 2007).

Uma vez que o quadro metodológico empregado no presente estudo se fundamenta, também, nas ciências do trabalho, Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, foi necessário empregarmos tais teorias (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2007; FAÏTA; SAUJAT; AMIGUES, 2003; MACHADO, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004).

Da mesma forma, lançamos mão da filosofia bakhtiniana da linguagem, principalmente dos conceitos de dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia, para analisar a produção discursiva dos sujeitos participantes da pesquisa (BAKHTIN, 2011; FIORIN, 2006; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BRAIT, 2005; FARACO, 2009; AMORIM, 2014; TODOROV, 2011).

Finalmente, visto que nosso trabalho lança mão dos conceitos de instrumentos mediadores, gênese instrumental e instrumento psicológico, para compreender e analisar a atividade dos professores estagiários nas aulas em que foram trabalhadas as rubricas *Civilisation*, foi necessário adotar o seguinte referencial teórico (VIGOTSKI, 1998, 2004; MACHADO; LOUSADA, 2010; RABARDEL, 1995, 2005; FRIEDRICH, 2012).

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Indubitavelmente, a ética e a confiabilidade da pesquisa são importantes elementos que ajudam a garantir que os estudos desenvolvidos obedeçam aos parâmetros da legalidade e, dessa forma, tragam contribuições relevantes para o meio científico e para seus participantes. Em nossa pesquisa, tentamos, ao máximo, seguir os preceitos éticos, buscando sempre minimizar os eventuais riscos dos participantes. Assim como Paiva (2005, p. 44), acreditamos que “é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”.

No que tange aos aspectos éticos de nosso estudo, devemos lembrar que nossa pesquisa envolveu a participação de seres humanos, logo, assumimos o compromisso de garantir a sua privacidade e confidencialidade, bem como a equidade com todos os envolvidos.

Para garantir todos os preceitos éticos necessários para a realização de nossa pesquisa, submetemos, no dia 14 de janeiro de 2017, nosso projeto à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa⁹⁶ (CEP) da UECE.

O CEP é um órgão colegiado, interdisciplinar, de caráter deliberativo e educativo do ponto de vista em ética da UECE. Entre outras finalidades, esse comitê é responsável pela avaliação ética dos projetos de pesquisa da UECE envolvendo seres humanos e animais, seguindo, assim, a Resolução 196/96⁹⁷ do Conselho Nacional de Saúde e as Normas e Regulamentos da própria instituição.

A submissão do nosso projeto de pesquisa aconteceu através do cadastro na Plataforma Brasil⁹⁸, onde anexamos os seguintes documentos: a) projeto de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, previamente qualificado; b) Termo de Anuência concedido pela coordenação do CH; c) Termo de Anuência concedido pela coordenação do NLE; d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores participantes; e) Termo de Assentimento a Estudantes Menores de 18 anos; f) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a Pais; g) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a estudantes maiores de 18 anos.

Após a análise dos do projeto e dos documentos necessários, no dia 13 de março de 2017, o CEP divulgou o parecer consubstanciado final, número 1.962.271 e CAAE 63971617.2.0000.5534, autorizando o início da realização da pesquisa.

⁹⁶ O CEP/UECE está localizado no *campus* do Itaperi, na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, em Fortaleza. Para maiores informações, disponibilizamos o número de telefone (85) 3101.9890.

⁹⁷ Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>.

⁹⁸ Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>.

Tentamos, ao máximo, tranquilizar e orientar os professores estagiários participantes da presente pesquisa, esclarecendo-os sobre as características e os objetivos do estudo. De fato, compreendemos que o dispositivo metodológico da autoconfrontação, instrumento de que lançamos mão para a realização deste estudo, pode, eventualmente, gerar algumas situações de ansiedade, insegurança ou timidez causada pela filmagem das aulas. Entretanto, preocupamo-nos sistematicamente em esclarecer aos participantes dos três grupos que compuseram esta pesquisa que o estudo não possuía cunho avaliativo de suas *performances* nem de seu conhecimento didático ou linguístico.

Finalmente, visto que terminamos aqui a apresentação de todos os passos metodológicos que compuseram o presente estudo, apresentamos, na próxima seção, as análises realizadas dos dados obtidos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa adotou uma sequência de instrumentos de geração de dados. Por essa razão, nesta seção, que se divide em três seções secundárias, apresentamos as análises realizadas a partir do *corpus* constituído.

Considerando as inúmeras questões presentes na atividade docente, ou seja, a sua complexidade, compreendemos que se torna impossível contemplar e analisar toda a dimensão que envolve as problemáticas, dificuldades e escolhas dos profissionais da educação. No entanto, é certo que consideramos a linguagem um meio que possibilita acessar as múltiplas variáveis dessa atividade. Nessa perspectiva, assim como Vieira e Faïta (2003, p. 51), consideramos que “[...] 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 das vozes, da pluralidade dos signos [...]” traços que podemos observar na dimensão concreta das trocas verbais. Ajudando, assim, em uma construção reflexiva/dialógica do trabalhador sobre a sua atividade, sobre os modos de fazer e, principalmente, apontando caminhos para o desenvolvimento desse profissional.

Compreendendo que a linguagem pode assumir a forma de uma atividade sobre a atividade, ou seja, ao tomarmos o enunciado concreto, relações dialógicas que se situam na fronteira entre o discurso e a atividade, como base material das análises, defendemos que podemos evidenciar as dificuldades, os problemas, as dúvidas, em outras palavras, o não visto da atividade dos protagonistas. No caso deste estudo, defendemos que esse *real da atividade* se manifesta por meio de um processo dialógico/desenvolvimentista, baseado no que o profissional faz em seu trabalho, no que ele diz e no que ele faz do que ele diz que faz, questões que aparecem durante o processo com a autoconfrontação.

Com o fito de atingir os objetivos propostos no presente estudo, foi necessário o uso de um grupo de instrumentos de geração de dados, fato que foi descrito, detalhadamente, no item 3.3 de nossa metodologia. Assim sendo, o que apresentamos agora são as análises resultantes dos dados obtidos, que foram analisados separadamente.

Esclarecemos que os primeiros dados foram obtidos por meio da análise das respostas contidas no primeiro instrumento: questionário inicial, instrumento aplicado com os participantes do G1, ou seja, P1 e P2.

Na segunda parte, os dados obtidos e analisados dizem respeito ao texto resultante das transcrições das ACS (eventualmente), da ACC e do retorno ao coletivo dos sujeitos de

pesquisa. Nessa parte, analisamos o discurso de todos os participantes de nossa pesquisa, protagonistas, coletivo de trabalho e professora coordenadora.

Finalmente, na terceira parte, analisamos as respostas contidas em nosso último instrumento de geração de dados: questionário final, instrumento que foi respondido pelos participantes do G1.

Com essas análises, buscamos encontrar as respostas para nossas questões de pesquisa e, por fim, alcançar os objetivos que nos propomos no início deste estudo. Assim sendo, apresentamos uma análise detalhada das respostas apresentadas no questionário inicial.

4.1 O QUESTIONÁRIO INICIAL: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

Esta sessão secundária, que se divide em três – (4.1.1) A formação, (4.1.2) A prática e (4.1.3) Discussão de resultados 1 –, busca analisar as respostas apresentadas no questionário inicial de nossa pesquisa. Como apresentado em 3.3.1, o referido questionário, primeiro instrumento de coleta de dados, foi formado por 22 questões, divididas em três blocos, que buscaram investigar pontos distintos dos sujeitos que compuseram o G1 do estudo, ou seja, P1 e P2.

O primeiro bloco (questões de 1 a 9) teve o objetivo de traçar o perfil dos protagonistas: nome, idade, sexo, local de formação acadêmica, experiências profissionais, etc. Essas questões foram importantes para termos uma visão geral dos dois protagonistas, em outras palavras, verificar se havia muitas diferenças no perfil dos dois sujeitos. De fato, Vieira e Faïta (2003) atentam que, em pesquisas que envolvem o quadro metodológico da autoconfrontação, um dos requisitos mais importantes é que os protagonistas apresentem um nível de *expertise* minimamente semelhante, possibilitando, assim, uma geração de dados comparáveis. Assim sendo, ainda que o sexo e a idade não tenham sido critérios para a seleção dos sujeitos de pesquisa, esses dados foram importantes para traçar as semelhanças e diferenças entre os dois sujeitos. Visto que essas informações foram apresentadas em 3.2.4, em que descrevemos os protagonistas do presente estudo, acreditamos que não cabe rerepresentá-las.

O segundo bloco (questões de 10 a 12) propôs questões relacionadas à formação dos professores estagiários e ao ensino de aspectos civilizacionais. Buscamos, com essas perguntas, investigar se os protagonistas julgam possuir uma formação acadêmica que os auxilie, minimamente, na realização das prescrições que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de FLE. Evidentemente, partindo da compreensão da civilização como uma prescrição, apoiada nas premissas defendidas pelo CECRL.

Por fim, o terceiro bloco (questões de 13 a 22) apresentou questões relacionadas à prática docente dos professores estagiários e ao trabalho com temas civilizacionais no ensino de FLE. Em outras palavras, investigamos como nossos protagonistas realizam essas prescrições, quais suas maiores dificuldades, como as superam e de quais instrumentos eles lançam mão a fim de realizá-las.

Para uma melhor compreensão das análises do questionário inicial, decidimos dividi-las em duas seções terciárias, uma destinada à formação dos protagonistas e outra destinada à prática. Assim, apresentamos, a seguir, as análises realizadas das respostas dos protagonistas nas questões 10 a 22 do questionário inicial.

4.1.1 A formação

Consideramos singularmente importante investigar a formação acadêmica dos protagonistas da pesquisa. Compreendemos que a formação exerce um papel fundamental nas práticas docentes de nossos sujeitos de pesquisa, principalmente, por defendermos que ela, a formação, é o mais importante instrumento que o professor iniciante pode possuir ao exercer sua atividade. Além disso, reconhecemos que essa importância se intensifica ao se analisar as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira.

Efetivamente, é certo que os professores iniciantes têm como grande desafio “[...] dominar as práticas do trabalho docente e do trabalho coletivo com seus pares, compreender as relações institucionais das escolas em que trabalham e das redes a que pertencem e nelas se inserir” (BRASIL, 2002, p. 142). Da mesma forma, o professor iniciante deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos, além, claro, da sua própria aprendizagem, ou seja, da apropriação do repertório didático/metodológico exigida pelo *métier*.

A partir das inúmeras problemáticas vivenciadas por aqueles que iniciam a sua prática de ensino, percebemos que a formação acadêmica é, para o professor iniciante, um “norte” para sua atividade, principalmente se comparado aos professores experientes, que já dispõem de seu próprio repertório didático para guiá-los nos diversos caminhos que o *métier* apresenta.

Nesse sentido, Romanowski (2012, p. 1), parafraseando Garcia (1999)⁹⁹, afirma que:

⁹⁹ GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional.

A partir dessa reflexão, o questionário inicial deste estudo teve, também, o objetivo de verificar se os professores estagiários protagonistas da pesquisa cursaram disciplinas voltadas para o ensino de aspectos culturais em FLE, ou seja, verificar se eles possuem uma formação acadêmica que os auxilie na realização das prescrições que demandam conhecimentos de aspectos civilizacionais dos países francófonos e, assim, averiguar se eles se sentiam preparados para realizar tais prescrições. Nessa perspectiva, no questionário inicial, propomos três questões relacionadas à formação de nossos protagonistas.

Inicia-se o segundo bloco de questões no questionário inicial com a seguinte pergunta:

Quadro 13 – Respostas dos protagonistas para a questão 10 do questionário inicial

P1	10. Você cursou alguma disciplina durante a graduação que abordou mais amiúde aspectos civilizacionais dos países francófonos? (X) Não () Sim Qual/Quais?
P2	10. Você cursou alguma disciplina durante a graduação que abordou mais amiúde aspectos civilizacionais dos países francófonos? (X) Não () Sim Qual/Quais?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale lembrar que os protagonistas do presente estudo estão realizando suas graduações em universidades distintas. O P1 estava, no momento da coleta de dados da pesquisa, cursando o nono semestre do curso de graduação em Letras (Francês) na UECE, já o P2 estava cursando o décimo semestre do curso de Letras (Português-Francês) na UFC, ou seja, universidades que apresentam matrizes curriculares distintas.

Referente à resposta apresentada pelos protagonistas para a questão 10, percebemos que os dois professores estagiários afirmaram **não** ter cursado nenhuma disciplina que tenha trabalhado, mais detalhadamente, questões relacionadas à civilização de países francófonos. Sobre essa afirmação, podemos concluir que, ainda que as duas universidades citadas anteriormente apresentem cursos de Letras com matrizes curriculares distintas, elas se assemelham por possuírem estudantes graduandos que afirmam não ter cursado disciplinas que contemplassem mais detalhadamente aspectos civilizacionais no ensino de FLE durante o período da formação no curso de Letras. Em outras palavras, mesmo que uma universidade prepare os alunos graduandos para o ensino de francês e outra para o ensino de português e

francês, podemos afirmar, a partir da resposta dos protagonistas, que, provavelmente, não há uma intensiva ou efetiva formação voltada para o ensino de aspectos culturais da língua francesa.

Devemos esclarecer que consideramos válidas as respostas dos professores protagonistas por julgarmos dois aspectos importantes. Primeiramente, os protagonistas de nossa pesquisa cursavam, respectivamente, o nono e o décimo semestre dos cursos de Letras, ou seja, os professores estagiários já haviam concluído, praticamente, quase todas as disciplinas dos referidos cursos. Além do mais, a partir das respostas apresentadas na questão 10, só foi possível considerar as disciplinas obrigatórias e as disciplinas optativas cursadas pelos protagonistas. Não foi realizado um estudo mais aprofundado da matriz curricular do curso de Letras das duas universidades. Por esse motivo, não podemos afirmar que essas instituições não possuem disciplinas que instruem os graduandos nos aspectos aqui analisados. Contudo, se as universidades em questão oferecem disciplinas obrigatórias ou optativas que contemplem especificamente questões relacionadas ao trabalho docente e aos aspectos civilizacionais no ensino de FLE, elas ainda não foram cursadas pelos protagonistas.

Após verificarmos se os protagonistas haviam cursado disciplinas com o perfil descrito anteriormente, buscamos saber se eles achavam importante a existência dessas disciplinas durante a formação acadêmica. Para isso, elaboramos a questão 11, composta por cinco afirmações nas quais os protagonistas deveriam atribuir um número de 1 a 4, de acordo com o grau de concordância com a afirmação proposta. Os números representavam as seguintes atribuições: **(1)** concordo; **(2)** concordo parcialmente; **(3)** discordo parcialmente; **(4)** discordo.

No quadro que segue, apresentamos as respostas de nossos protagonistas para as cinco afirmativas.

Quadro 14 – Respostas dos protagonistas para a questão 11 do questionário inicial

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
a) A universidade deve preparar os professores estagiários para ministrar as aulas que abordem aspectos civilizacionais da França.	P1 – P2			
b) Na graduação, as orientações de como trabalhar aspectos civilizacionais dos países francófonos na aula de FLE são muito reduzidas.	P1	P2		
c) É preciso que o curso Letras/Francês apresente, em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como abordar aspectos civilizacionais dos países francófonos nas aulas de FLE.	P1 – P2			
d) O conhecimento dos aspectos civilizacionais dos países francófonos por parte do aluno não é de responsabilidade da universidade.			P1 – P2	
e) O curso de Letras deve possuir disciplinas que tratem exclusivamente dos aspectos culturais dos países francófonos.	P2	P1		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das respostas dos protagonistas, podemos analisar que, sobre a afirmativa “a) A universidade deve preparar os professores estagiários para ministrar as aulas que abordem aspectos civilizacionais da França”, os dois protagonistas atribuíram o mesmo grau de concordância, ou seja, os dois se posicionaram **de acordo** com a afirmação, reafirmando, assim, a compreensão de que os cursos de Letras devem preparar os professores para o trabalho com aspectos de civilização no ensino de FLE.

Sobre a alternativa “b) Na graduação, as orientações de como trabalhar aspectos civilizacionais dos países francófonos na aula de FLE são muito reduzidas”, percebemos que os protagonistas não atribuíram o mesmo número. Todavia, as respostas se mantiveram entre **concordo** e **concordo parcialmente**. A partir dessas atribuições, compreendemos que os estagiários afirmam a falta de orientação dos cursos de Letras voltadas para o trabalho com aspectos de civilização, fato que está diretamente relacionado à forma com que os professores estagiários lidam com tais prescrições.

Sobre a afirmativa “c) É preciso que o curso Letras/Francês apresente, em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como abordar aspectos civilizacionais dos países francófonos nas aulas de FLE”, os protagonistas novamente atribuem o mesmo grau de concordância com a afirmação, isto é, os professores estagiários **concordam** que há necessidade de mais disciplinas que orientem o futuro professor como trabalhar as questões de civilização.

A atribuição do mesmo grau de concordância pode ser observada, novamente, na resposta dos protagonistas para a afirmativa “d) O conhecimento dos aspectos civilizacionais dos países francófonos por parte do aluno não é de responsabilidade da universidade”, ou seja, os professores estagiários posicionam-se contrários à ideia de que a universidade não possui responsabilidade em preparar os futuros professores para o trabalho com questões culturais no ensino de FLE, ao afirmarem que **discordam parcialmente** de tal afirmativa.

Finalmente, com relação à afirmação “e) O curso de Letras deve possuir disciplinas que tratem exclusivamente dos aspectos culturais dos países francófonos”, existe uma discordância entre os protagonistas. Efetivamente, os professores estagiários não atribuem o mesmo número para a afirmativa, ou seja, não partilham do mesmo grau de concordância. Todavia, podemos observar que eles não se posicionam contrários à afirmativa. As respostas se mantêm entre **concordo** e **concordo parcialmente**, fato que, para nós, assinala que os professores estagiários compreendem a importância dessa formação para as suas práticas docentes e, principalmente, reconhecem essa lacuna deixada pelos cursos de Letras das respectivas universidades.

Ao analisar as questões 10 e 11, percebemos que os protagonistas afirmam a falta de uma formação mais aprofundada no curso de Letras sobre as questões que englobam aspectos civilizacionais da cultura de países de língua francesa. Sustentamos nossa afirmação, principalmente, a partir das respostas atribuídas aos itens da questão 11. De fato, os professores iniciantes reafirmam a necessidade de uma formação que apresente mais aportes voltados para questões civilizacionais.

Ainda sobre a formação acadêmica dos protagonistas, a questão 12 objetivou verificar se, mesmo não tendo cursado as disciplinas que contemplassem o ensino de aspectos culturais, os professores estagiários se sentiam preparados para realizar determinadas tarefas relacionadas com questões civilizacionais. Para isso, elaboramos um quadro com cinco tarefas em que os protagonistas deveriam marcar o seu grau de preparação para realizá-las. A fim de demonstrar esse grau, os protagonistas puderam marcar uma opção entre: **Muito preparado**, **Preparado**, **Não tenho certeza**, **Pouco preparado** ou **Nada preparado**, a partir de uma autoavaliação de sua formação.

A questão e as respostas apresentadas por cada protagonista constam no quadro a seguir:

Quadro 15 - Respostas dos protagonistas para a questão 12 do questionário inicial

12. Atualmente, você se sente preparado(a) nos aspectos teóricos e metodológicos para:					
	Muito preparado	Preparado	Não tenho certeza	Pouco preparado	Nada preparado
a. Abordar aspectos civilizacionais da cultura francesa durante as aulas.			P1	P2	
b. Abordar aspectos civilizacionais da cultura francófona durante as aulas.		P1		P2	
c. Trabalhar as rubricas <i>Civilisation</i> que fazem parte do manual adotado no NLE.		P1		P2	
d. Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre civilização francófona.	P1			P2	
e. Elaboração de materiais didáticos para um trabalho sobre civilização francófona.		P1		P2	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das respostas apresentadas pelos protagonistas no Quadro 15, observamos que o P1, mesmo informando que não cursou nenhuma disciplina que tenha trabalhado mais especificamente questões de civilização, resposta apresentada na questão 10, julgou-se **muito preparado** para: d) Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre civilização francófona; **Preparado** para: b) Abordar aspectos civilizacionais da cultura francófona durante as aulas; c) Trabalhar as rubricas *Civilisation* que fazem parte do manual adotado no NLE; e) Elaboração de materiais didáticos para um trabalho sobre civilização francófona; e **não teve certeza** sobre: a) Abordar aspectos civilizacionais da cultura francesa durante as aulas.

Referente ao P2, podemos observar que as respostas apresentadas pelo protagonista apontam que o mesmo se julgou **pouco preparado** para realizar todas as tarefas apresentadas no questionário.

Como podemos constatar, existe uma relação coerente entre as respostas apresentadas nas três questões propostas. Ao analisar as respostas do P1, observamos que o protagonista informou não ter cursado disciplinas que trabalhassem mais especificamente a cultura dos países francófonos, fato que é confirmado em todas as respostas apresentadas na

questão 13. No entanto, o protagonista se julgou **muito preparado** ou **preparado** para realizar 4 das 5 tarefas apresentadas na questão número 12. Essa situação cria uma ideia sobre a prática docente desse protagonista. Visto que o P1 informa que não foi formado pelo curso de Letras de sua universidade para lidar com prescrições civilizacionais e que ele informa que nunca esteve em países francófonos e considerando, ainda, a sua condição de professor iniciante, defendemos que o protagonista encontrou outras formas, ou seja, recorre a outros meios, que não englobam a sua própria formação acadêmica, para realizar as tarefas que possuem relação com questões civilizacionais, fato que, para nós, é de singular importância, ou seja, é muito caro compreender como o professor estagiário supriu a lacuna deixada pela formação acadêmica.

Ao analisarmos as respostas do P2, percebemos que o protagonista afirmou não ter cursado disciplinas voltadas para aspectos culturais. Efetivamente, é possível observar que o P2 se posiciona a favor de uma formação que contemple, mais detalhadamente, questões relacionadas à cultura de países de língua francesa. Esse fato pode ser observado nas respostas da questão 11. Todavia, algo merece ser analisado; contrariamente ao P1, o P2 se julgou **pouco preparado** para realizar as atividades apresentadas na questão 12, fato que compreendemos estar diretamente relacionado à formação do professor estagiário. Entretanto, o P2, por algum motivo, não encontrou, assim como P1, outras formas de suprimir as lacunas deixadas pela formação acadêmica e, caso tenha achado, julgou que essas outras formas não foram suficientes para prepará-lo para lidar com tais prescrições.

Efetivamente, foi possível fazer algumas constatações a partir do segundo bloco de questões do questionário 1. Primeiramente, constatamos, segundo as informações dos protagonistas, um possível *déficit* na formação dos dois professores estagiários, no que compete ao ensino da língua francesa relacionada ao processo de ensino e aprendizagem de aspectos da cultura. De fato, como sugere Romanowski (2012), a formação inicial nem sempre dá ao professor as condições necessárias para que ele consiga resolver os problemas do cotidiano da sala de aula, diante dos quais ele nem sempre sabe como reagir, sentindo-se, às vezes, incapaz e desestimulado.

Além disso, as respostas apresentadas nas questões 10, 11 e 12 reforçam a ideia inicial de que os professores estagiários, por não disporem de uma vivência *in loco* em países francófonos, lançariam mão de outros recursos, ou seja, instrumentos intermediários, para trabalhar as rubricas de civilização presentes do manual adotado no NLE da UECE. Retomamos a discussão sobre esses instrumentos nos tópicos a seguir.

De fato, visto que este trabalho adota a definição de Amigues (2004), que compreende a atividade docente como uma unidade de análise e, principalmente, a partir do entendimento do trabalho do professor como uma atividade instrumentada, defendemos que as respostas obtidas até o presente momento nos guiam, novamente, a uma questão singular para este estudo: Se os professores estagiários afirmam não terem sido instruídos durante a formação acadêmica para realizar prescrições que contemplam aspectos civilizacionais, mas, no entanto, afirmam que elas são realizadas, quais seriam os meios que os protagonistas estariam utilizando a fim de realizá-las? Ou seja, quais seriam os recursos empregados e, principalmente, de que forma eles se apropriaram de tais recursos para, talvez, suprir a lacuna deixada pela formação universitária?

Baseando-nos nessa reflexão, partimos para as análises das questões que formaram o terceiro bloco de perguntas do questionário inicial, ou seja, as questões de 13 a 22, que dizem respeito à prática dos protagonistas da pesquisa.

4.1.2 A prática

A partir do pensamento de Freire (2000, p. 58), “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, defendemos a importância de investigar a atividade dos professores iniciantes, protagonistas de nossa pesquisa, tomando como base as respostas obtidas no questionário inicial. Efetivamente, como já se havia descrito anteriormente, o professor iniciante encontra múltiplas questões ao realizar a sua atividade. Questões que, muitas vezes, surgem no dia a dia da sala de aula e vão construindo o que Tardif (2010, p. 38) nomeia de saber experiencial, que se desenvolve no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão”. Assim:

[...] é no início da carreira [...] que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2010, p. 51).

A partir dessa reflexão e como apresentado no item 4.1, o questionário inicial teve, também, o objetivo de verificar se e de que maneira os protagonistas da pesquisa realizam as prescrições que contemplam aspectos civilizacionais durante as aulas ministradas no NLE Fátima. Em outras palavras, além de sua formação, buscamos investigar a prática docente dos

professores estagiários. Assim sendo, o bloco três do referido questionário apresentou dez questões que ajudaram a atingir tal objetivo.

Por questões metodológicas, não será necessário realizar as análises de todas as questões presentes no terceiro bloco de perguntas. Por esse motivo, serão discutidas e analisadas apenas as respostas que julgarmos mais importantes para a pesquisa.

Assim, a partir da compreensão do CECRL, que descreve a civilização como uma prescrição importante na atividade dos professores de LE, e, principalmente, baseados na compreensão de que essa prescrição, possivelmente, poderia apresentar algumas dificuldades na atividade dos professores estagiários, propomos a seguinte questão:

Quadro 16 – Respostas dos protagonistas para a questão 13 do questionário inicial

13	Você aborda temas culturais durante as aulas no NLE? () Não () Sim. A partir de qual semestre?
P1	(Sim). O semestre menos avançado que já tive foi um terceiro e, já nesse semestre, abordei a cultura francesa com eles. Eles aprenderam a realidade dos territórios ultra marítimos franceses, foi bem produtivo.
P2	(Sim). Em todos os semestres, mas em profundidades diferentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das respostas apresentadas na questão 13, percebemos que os dois protagonistas afirmam abordar temas relacionados à cultura no ensino de FLE, ainda que, anteriormente, tenham declarado a falta de formação acadêmica para lidar com tais assuntos, além da não vivência *in loco* em países francófonos.

Mesmo que esse tipo de prescrição represente inúmeras dificuldades para o professor, é curioso perceber que elas são realizadas pelos nossos sujeitos de pesquisa. Defendemos que a realização dessas prescrições se relaciona, também, com a condição de iniciante dos participantes do estudo. De fato, como assevera Delgoulet (2015, p. 101), “[...] os novatos estão mais inclinados a mobilizar e seguir as regras ou procedimentos formais de trabalho”, ou seja, as prescrições servem de “norte” para a atividade dos professores estagiários, que ainda não possuem um próprio *savoir-faire* desenvolvido para as questões do *métier*. De fato, a falta de uma *expertise* professoral é suprida pela maior preocupação de realização das prescrições presentes na atividade docente. No caso específico da nossa pesquisa, defendemos que a preocupação de realizar as prescrições que englobam questões civilizacionais está centrada nas prescrições presentes no próprio manual adotado pelos professores estagiários.

Com base na afirmativa de que os professores estagiários ministram aulas que contemplam assuntos de civilização, buscamos saber de que maneira e a partir de quais materiais esses professores se apropriam para planejar essas aulas. Nessa perspectiva, a questão 14 buscou essa informação.

Quadro 17 – Respostas dos protagonistas para a questão 14 do questionário inicial

14	Que tipo de fonte você recorre para preparar aulas que abordam tópicos de civilização
P1	Recorro a Internet e a jornais temáticos para poder fazer um link com o assunto que o livro aborda.
P2	O livro didático e a Internet.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a questão 14, percebemos que os professores estagiários partem do manual de trabalho para preparar as aulas. O P1 procura em outros instrumentos *links* com o assunto abordado no manual, possivelmente como uma forma de completar as informações que não são oferecidas no livro, e o P2 o utiliza como forma de preparar a aula.

Outra questão em comum entre os dois protagonistas é a presença da *internet* como recurso para preparação das aulas. De fato, não é novidade que o meio digital exerce uma forte influência na atividade dos profissionais da educação, caracterizando-se cada vez mais como uma rica fonte de informação. No caso específico da pesquisa, percebemos que a *internet* é usada como modo de facilitar a preparação das aulas dos protagonistas.

Assim, após verificarmos de quais instrumentos os professores estagiários se apropriam para atender às prescrições voltadas para questões civilizacionais, buscamos saber se esses professores enfrentam dificuldades ao ministrarem aulas que abordam temas de civilização e quais são elas. Essa questão baseia-se na compreensão de que a falta de formação acadêmica, a não vivência *in loco* em países francófonos e a condição de iniciante poderiam, juntas, intensificar as dificuldades na atividade dos protagonistas. Por esse motivo, apresentamos a seguinte questão:

Quadro 18 – Respostas dos protagonistas para a questão 15 do questionário inicial

15	Você encontra dificuldades de lidar com as questões do manual que abordam temas de civilização? () Não () Sim Qual/Quais a(s) mais recorrente(s)?
P1	(Sim). Às vezes, o livro aborda de forma muito genérica as questões culturais, deixando muitas lacunas para o professor sanar.
P2	(Sim). Sinto dificuldade em trabalhar questões relacionadas à vida cotidiana dos países francófonos, dos hábitos dos franceses, da própria cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Referente às dificuldades enfrentadas pelos professores estagiários, podemos observar que duas aparecem mais claramente. Uma que diz respeito ao manual adotado pelo NLE da UECE e outra que diz respeito, mais especificamente, às dificuldades relacionadas ao conhecimento do professor estagiário.

Sobre a resposta apresentada pelo P1, percebemos que, segundo o protagonista, a forma como o livro aborda o tema de civilização é um dos motivos que provoca as dificuldades na realização dessa atividade. O protagonista afirma que “o livro aborda de forma muito genérica”, afirmação que se relaciona claramente com os postulados de Amigues (2004). De fato, como afirma o autor, “[...] o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas [...]” (AMIGUES, 2004, p. 42). Como já descrito, as prescrições são partes fundamentais na atividade do professor; efetivamente, podemos compreendê-las como partes constitutivas da atividade professoral. Assim sendo, não é de se estranhar que uma prescrição vaga possa representar um sério problema para a realização da atividade dos professores iniciantes, principalmente se comparado com um professor experiente que já possui uma *expertise* que auxilia nos processos de ressignificação das prescrições. Essa afirmação encontra ressonância em Delgoulet (2015, p. 101) que, ao citar Le Bohec e Jamet (2005)¹⁰¹, afirmar que “certos estudos mostram que os novatos precisam de informações suplementares, julgadas inúteis pelos peritos [ou seja, professores experientes], para realizar determinadas tarefas”.

Com base nessa reflexão, ressaltamos que as dificuldades apresentadas pelo P1 na questão 15 podem estar relacionadas com possíveis prescrições vagas, além de sua condição de iniciante e de um *déficit* na formação acadêmica, que os guiem na realização de tal atividade.

Sobre o P2, defendemos que essas dificuldades estão possivelmente relacionadas, também, com as lacunas deixadas pela formação acadêmica, além de sua condição de iniciante,

¹⁰¹ LE BOHEC, Olivier ; JAMET, Éric. Les effets de redondance dans l'apprentissage à partir de documents multimédia. **Le travail human**, Paris, v. 68, p. 97-124, 2005.

que não oferece, ainda, um repertório mais diversificado no que diz respeito aos modos de realizar determinadas prescrições, ou seja, a *expertise* que o profissional da educação desenvolve com os anos de trabalho no *métier*.

Destacamos que, mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelos protagonistas, essas prescrições são realizadas e fazem parte, constantemente, da atividade desses professores iniciantes. De todo modo, tal constatação sugere algo: os professores estagiários estão lançando mão de meios para realizar essas prescrições. Em outras palavras, estão usando algo que os ajude a responder a tal prescrição, superando, assim, essas dificuldades. Nesse sentido, a fim de constatar essa afirmação, destacamos as respostas apresentadas pelos protagonistas na questão 17.

Quadro 19 – Respostas dos protagonistas para a questão 17 do questionário inicial

17 Caso a resposta nº 15 tenha sido “sim”, como resolve essas dificuldades?	
P1	Nos grupos de WhatsApp com os outros professores. Também costumo mandar vídeos e links para meus alunos, com os temas trabalhados.
P2	Eu realizo pesquisas em livros e internet.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Duas situações se apresentam, distintamente, nas respostas apresentadas pelos protagonistas. Podemos afirmar que os dois encontram meios de realizar a sua atividade. Todavia, fica claro que esses meios se diferenciam, se compararmos os dois professores estagiários.

Ao analisarmos a resposta apresentada pelo P1, percebemos que o protagonista busca formas de superar os seus problemas por meio do contato com os outros professores que também realizam o mesmo tipo de prescrição e, possivelmente, partilham das mesmas dificuldades. Efetivamente, observamos, por parte do P1, uma busca no coletivo de trabalho das formas de superar as dificuldades enfrentadas ao realizar prescrições que englobam aspectos civilizacionais. Souza-e-Silva (2003, p. 343), fala sobre a importância do coletivo de trabalho. De acordo com a autora, “a mobilização do coletivo dos professores não é somente uma resposta a uma injunção administrativa (*trabalhar em equipe*) mas é sobretudo uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições”.

Compreendemos que a busca no coletivo de trabalho, realizada pelo P1, constitui uma forma de solucionar os problemas de sua atividade, superando a não vivência, sua condição de iniciante e a deficiência na formação acadêmica, e, por fim, como indica Saujat (2004b),

essa busca auxilia na construção de um espaço que torne possível a aprendizagem do aluno e também a aprendizagem do próprio professor.

No que diz respeito ao P2, percebemos que ele não se direciona ao coletivo de trabalho, mas resolve suas dúvidas e dificuldades a partir de um outro meio, ou seja, a pesquisa, que também caracteriza uma forma de tentar suprir a não vivência, sua condição de iniciante e o *déficit* deixado na formação acadêmica. Não se pode indicar precisamente a quais fontes de pesquisa o protagonista recorre visto que essa informação não foi fornecida.

De todo modo, podemos afirmar que fica claro que os protagonistas lançam mão de meios diversos, ainda que diferentes entre si, como uma maneira de solucionar os problemas e dificuldades que eles enfrentam ao trabalhar aspectos civilizacionais no ensino de FLE, possibilitando, assim, a realização de sua atividade.

Na questão seguinte, buscamos verificar se o manual adotado no NLE que, para nós, pode ser compreendido como a maior prescrição na atividade desses professores estagiários trazia todas as informações necessárias sobre o tema de civilização trabalhado na rubrica *Civilisation*. De fato, essa questão representou uma tentativa de identificar se apenas o manual adotado seria, para os professores estagiários, suficiente para explorar os conteúdos de civilização propostos.

Quadro 20 – Respostas dos protagonistas para a questão 19 do questionário inicial

P1	19. Geralmente o manual aponta todas as informações necessárias para trabalhar o aspecto cultural apresentado? (X) Não () Sim
P2	19. Geralmente o manual aponta todas as informações necessárias para trabalhar o aspecto cultural apresentado? (X) Não () Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado no Quadro 20, os protagonistas afirmaram que o manual não aponta todas as informações necessárias para a realização dessa prescrição. Isso representa, a nosso ver, mais uma dificuldade enfrentada pelos professores estagiários, relacionando-se, novamente, com o que já se havia dito sobre as prescrições vagas.

Efetivamente, a afirmação apresentada pelos protagonistas na questão 19 leva a refletir sobre o modo como essas prescrições são realizadas, considerando as inúmeras dificuldades vividas pelos professores estagiários apresentadas até o presente momento. Em outras palavras, se os professores estagiários afirmam realizar essas prescrições, ainda que o manual adotado não seja suficiente, ou seja, não ofereça todas as informações necessárias, seria

necessário o uso de outros documentos que completassem as lacunas deixadas pelo manual? Tendo por base essa reflexão, apresentamos a questão número 20.

Quadro 21 – Respostas dos protagonistas para a questão 20 do questionário inicial

20	Você já utilizou outro(s) material(ais) ou instrumento(s) além do manual para trabalhar aspectos culturais dos países francófonos? () Não () Sim Qual/Quais?
P1	(Sim). Jornais impressos, músicas, reportagens em vídeo e áudio.
P2	(Sim). Vídeos, músicas, filmes e outros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dessa reflexão, a questão 20 buscou identificar se existem e quais são os outros documentos que auxiliam a atividade dos protagonistas nas aulas de civilização.

Como pode ser observado no Quadro 21, as duas respostas apresentadas pelos protagonistas apontam para o uso de outros documentos nas aulas que contemplam aspectos civilizacionais, fato que, possivelmente, representa uma solução encontrada por eles como forma de suprir as lacunas deixadas pelo manual.

É importante remarcar que a maioria dos documentos apresentados pelos protagonistas não são documentos de uso exclusivamente didático, ou seja, não são documentos pensados com fins de ensino, todavia, são utilizados pelos professores estagiários como meios de realizar as prescrições de sua atividade. Assim sendo, acreditamos que se faz necessário retomar o conceito de gênese instrumental (RABARDEL, 1995)¹⁰². Para Béguin e Rabardel (2000, p. 175), “uma atividade consiste em agir sobre um objeto a fim de realizar um objetivo e dar forma concreta a um motivo. No entanto, a relação entre sujeito e objeto não é direta. Ela envolve a mediação através de um terceiro elemento: o instrumento”¹⁰³. Com base nessa definição e com base nas respostas dos protagonistas de nossa pesquisa, defendemos que os professores estagiários realizam o processo da gênese instrumental como um meio de criar novos instrumentos que auxiliem na realização das prescrições presentes na sua atividade, fato que discutimos mais detalhadamente na discussão de resultados.

Finalmente, a questão 21, que se divide em cinco afirmativas, buscou verificar qual a compreensão que os protagonistas possuem sobre a importância e as dificuldades das rubricas

¹⁰² Esse conceito foi apresentado na seção terciária 2.2.1, página 62.

¹⁰³ No original: “An activity consists of acting upon an object in order to realize a goal and give concrete form to a motive. Yet the relationship between the subject and the object is not direct. It involves mediation by a third party: the instrument.”

de civilização nas aulas de FLE. Nessa questão, os protagonistas deveriam atribuir um número de 1 a 4, de acordo com o grau de concordância com a afirmação proposta. Os números representavam as seguintes atribuições: **(1)** concordo; **(2)** concordo parcialmente; **(3)** discordo parcialmente; **(4)** discordo.

Analisamos as respostas de nossos protagonistas a partir do quadro a seguir.

Quadro 22 – Respostas dos protagonistas para a questão 22 do questionário inicial

22. A respeito do seu trabalho ao abordar aspectos civilizacionais, utilize o número que mais se aproxima de sua opinião a respeito das afirmações a seguir.				
	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
a. Considero importante apresentar a cultura dos países francófonos para meus alunos.	P1	P2		
b. Acredito que o professor que já viajou para a França ou outros países francófonos está mais preparado para lidar com prescrições que abordem a cultura.	P2		P1	
c. Creio que trabalhar aspectos culturais de países francófonos nas aulas de FLE é menos importante que trabalhar aspectos gramaticais.		P2	P1	
d. Tenho grandes dificuldades em preparar aulas que abordem temas culturais.	P2		P1	
e. Na minha atividade de professor encontro muitas prescrições que abordam a cultura dos países francófonos.		P1 – P2		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a afirmativa “a) Considero importante apresentar a cultura dos países francófonos para meus alunos”, percebemos que os dois protagonistas não apresentam a mesma resposta. Entretanto, fica claro que a civilização representa uma rubrica importante para os dois, visto que são apresentadas as respostas **concordo** ou **concordo parcialmente** com a afirmativa. Efetivamente, acreditamos que podemos afirmar, inclusive com base nas respostas anteriores, que não há dúvidas de que a civilização é uma prescrição importante e que está presente na atividade dos sujeitos da pesquisa.

Referente à alternativa “b) Acredito que o professor que já viajou para a França ou outros países francófonos está mais preparado para lidar com prescrições que abordem a cultura”, percebemos uma discordância entre os professores estagiários. Enquanto o P1 **discorda parcialmente** dessa afirmativa, ou seja, não concorda que a vivência em um país francófono signifique dizer que o professor está mais preparado para ministrar aulas que englobem prescrições de civilização, o P2 posiciona-se contrariamente ao P1, ou seja, **concorda** que a vivência em um país francófono torne o professor mais preparado para lidar com tais prescrições.

Acreditamos que as respostas apresentadas no item **b** da questão 21 podem ser relacionadas, de modo muito coerente, com as respostas apresentadas nos itens **b** e **c** da questão 12. De fato, como já constatado na referida questão, o P2 se julgou **pouco preparado** para b) Abordar aspectos civilizacionais da cultura francófona durante as aulas e c) Trabalhar as rubricas *Civilisation* que fazem parte do manual adotado no NLE, enquanto o P1 se julgou **preparado** nas duas afirmativas. A partir dessas respostas, concluímos que o P1 estaria se preparando de outras formas, ou seja, recorrendo a outros meios a fim de buscar a qualificação que não obteve no curso de Letras e, assim, realizar as tarefas que possuem relação com questões civilizacionais. Essa afirmação pode ser reforçada se observarmos as respostas apresentadas na questão 15. Na referida questão, foi possível constatar que, enquanto o P2 afirma realizar pesquisas em livros e na *internet* para solucionar as dificuldades com as rubricas de civilização, o P1 afirma que encontra nos grupos de WhatsApp com os outros professores, ou seja, no coletivo de trabalho, possíveis soluções para resolver as mesmas dificuldades, fato que, para nós, pode explicar, de certa forma, as respostas apresentadas no item **b** da questão 22.

A fim de reforçar essa afirmação, retomamos a discussão sobre os instrumentos intermediários. Como já descrito, percebemos que o instrumento psicológico age na relação existente entre ser humano e sua atividade no plano psíquico, ou seja, não se manifesta de maneira concreta como os instrumentos (ferramentas) da vida real, mas realiza a mediação de uma maneira simbólica. Entre esses instrumentos psicológicos, podemos citar os signos e as experiências passadas, seja dos sujeitos que as realizam ou de outrem. Ou seja, a atividade humana é, também, mediada simbolicamente por meio das experiências vividas por outras pessoas.

O processo de mediação por meio das experiências é descrito por Oliveira (1993), a partir do exemplo da chama da vela. Segundo a autora, se uma pessoa põe a mão na chama de uma vela e sente dor, ela realiza um ato com relação direta com o mundo, ou seja, não mediado. Uma segunda possibilidade seria a mesma pessoa encostar a mão na chama da vela e

tirar, ao se lembrar da dor que sentiu na última experiência com a chama da vela. Nesse caso, existiria uma relação mediada pela experiência anterior. Finalmente, uma terceira possibilidade seria a mãe que diz para a criança não pôr a mão na chama da vela porque queima. Nesse caso, teríamos uma relação mediada, não pela própria experiência, mas pela informação que a criança recebeu de outra pessoa. No caso da educação, percebemos que isso é algo de importância singular. Efetivamente, grande parte da ação humana no mundo é mediada pela experiência dos outros.

A partir do exemplo proposto por Oliveira (1993) e articulando-o com as análises, acreditamos que o P1 estaria lançando mão das experiências passadas dos membros do coletivo de trabalho do NLE, ou seja, dos demais professores de francês, para realizar as prescrições civilizacionais e essa mediação. Essa afirmação poderia explicar a resposta do professor estagiário no item **b** da questão 22. Em outras palavras, ainda que o próprio estagiário não tenha a vivência em países francófonos, ele recorre às experiências passadas de outros professores, preparando-se, assim, para lidar com questões de civilização, ainda que não tenha estado em países francófonos.

Referente à alternativa “c) Creio que trabalhar aspectos culturais de países francófonos nas aulas de FLE é menos importante que trabalhar aspectos gramaticais”, novamente, as respostas são diferentes entre os protagonistas. Enquanto o P1 afirmou que **discorda parcialmente** da afirmativa, o P2 afirmou que **concorda parcialmente** com a afirmativa. Verificamos que essas respostas podem estar relacionadas às dificuldades que os professores estagiários possuem ao realizar as prescrições que demandam conhecimentos da cultura dos países francófonos. De fato, percebemos que o P1, durante todo o questionário, se julgou mais preparado para realizar tais prescrições e **discorda parcialmente** que as prescrições que envolvem questões gramaticais são mais importantes. Todavia, o P2 se julgou menos preparado para realizar as prescrições que demandam conhecimentos civilizacionais e informou que **concorda parcialmente** que questões de gramática são mais relevantes. Assim sendo, supomos que a resposta apresentada pelos professores estagiários ao item **c** da questão 22 está relacionada com a compreensão que os estagiários possuem sobre o seu preparo para lidar com as prescrições civilizacionais.

Diante disso, algumas das afirmações anteriores podem ser reforçadas com base na resposta dos protagonistas ao item “d) Tenho grandes dificuldades em preparar aulas que abordem temas culturais”. No referido item, quando o P1 informou que **discorda parcialmente** da afirmativa, ou seja, sinaliza que não sente muitas dificuldades em preparar tais aulas, pode-se deduzir que se relaciona com a forma como o professor estagiário lida com as dificuldades,

em outras palavras, pelo intermédio do coletivo de trabalho. O P2 informou que **concorda** com a afirmativa, ou seja, sinaliza que possui grandes dificuldades em planejar essas aulas, fato que se relaciona, também, com a forma encontrada pelo protagonista de resolver suas dificuldades com prescrições civilizacionais.

Efetivamente, o fato que chama atenção é perceber que ao planejar ou ministrar a aula, o P1 informou se sentir mais preparado e demonstrou atribuir um valor maior às prescrições civilizacionais. Já no caso do P2 percebemos o oposto, em outros termos, o protagonista se julgou menos preparado para planejar e ministrar aulas que contemplem questões civilizacionais e julgou essas questões menos importantes se comparadas às questões gramaticais, fato que se relaciona diretamente com a forma com que os protagonistas da pesquisa compreendem e realizam a sua atividade docente.

Finalmente, referente ao item “e) Na minha atividade de professor encontro muitas prescrições que abordam a cultura dos países francófonos”, podemos constatar que os dois protagonistas apresentam a mesma resposta, isso é, **concordam parcialmente** que as prescrições que contemplam aspectos civilizacionais se apresentam como uma constante na sua atividade professoral e que merecem ser investigadas e analisadas, a fim de procurar soluções para os problemas enfrentados.

A seguir, discutimos, mais detalhadamente, as respostas encontradas no bloco dois (questões 10-12) e bloco três (questões 13-21) do questionário inicial. Com isso, visamos analisar as relações existentes entre a formação e prática de nossos protagonistas, tendo como “norte” as questões da pesquisa.

4.1.3 Discussão de resultados 1

Nesta seção terciária, relacionamos as respostas obtidas no questionário inicial com as nossas questões de pesquisa. Como já descrito na introdução desta dissertação, este trabalho buscou responder a três questões principais. São elas:

- a) Como esses professores iniciantes organizam a sua atividade a partir das prescrições sobre o ensino de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico?
- b) Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE?

- c) Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?

Objetivando, sempre, buscar no discurso dos protagonistas sobre a sua prática e sobre a prática do colega as respostas para as questões que buscamos elucidar. Assim, iniciamos a discussão de resultados de nosso primeiro instrumento de geração de dados, o questionário inicial. Desde já, esclarecemos que os outros instrumentos empregados em nossa pesquisa possuem, também, suas respectivas discussões de resultados. Destacamos que essa divisão nos ajuda a melhor compreender e analisar os dados obtidos e, por fim, auxilia a atingir os objetivos de nossa pesquisa. Da mesma forma, esclarecemos que as divisões que compõem as discussões de resultados dialogam entre si, sempre visando, instrumento após instrumento, chegar a resultados mais confiáveis.

Como descrito no Quadro 11 – Síntese dos instrumentos e procedimentos empregados na pesquisa, cada instrumento de geração de dados buscou responder a determinadas questões de pesquisa. No caso específico do questionário inicial, esse instrumento vislumbrou encontrar respostas para as questões **b** e **c**. Assim sendo, iniciamos nossa discussão de resultados do questionário inicial, a partir da questão b) Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE?

Com base nas respostas apresentadas pelos professores estagiários protagonistas deste estudo, concluímos, inicialmente, que a atividade dos protagonistas do estudo é, efetivamente, mediada por instrumentos. A partir do questionário inicial, concluímos que esses instrumentos são empregados na preparação das aulas, momento que, para nós, é parte fundamental da atividade professoral. Essa afirmativa pode ser confirmada a partir das respostas apresentadas na questão 14. Os instrumentos também são empregados na hora da aula, ou seja, durante o curso. Essa afirmativa pode ser confirmada nas respostas da questão 20.

Entre os instrumentos físicos, ou seja, ferramentas da vida real, podemos dividir esse processo de mediação em dois grupos: a) os instrumentos que foram concebidos para fins de ensino; e b) artefatos que não foram pensados para fins de ensino, mas que são apropriados pelos professores estagiários, a partir do processo de gênese instrumental, a fim de realizar uma mediação nas aulas onde são trabalhadas questões civilizacionais no ensino de FLE.

Referente ao grupo **a**, observamos uma forte presença do manual de ensino adotado pelo NLE, fato que sustenta nossa afirmação de que o manual *Écho* pode ser considerado uma prescrição norteadora na atividade dos professores estagiários, mediando assim as aulas que

abordam questões de civilização, a partir da rubrica *Civilisation* que compõe as lições do manual.

Referente ao grupo **b**, ou seja, artefatos que não foram pensados para fins educativos, podemos citar os jornais, revistas, vídeos, músicas, filmes e reportagens. Neste caso, percebemos que os professores estagiários lançam mão das características desses artefatos como forma de mediar a sua ação; em outras palavras, eles realizam a gênese instrumental, que de acordo com Rabardel (1995) se desenvolve a partir dos processos de instrumentalização, enriquecimento das potencialidades de um artefato com base em suas características, e instrumentação, modificações dos esquemas mentais que os sujeitos empregam no uso de determinados artefatos.¹⁰⁴

Sob essa perspectiva, acreditamos que os professores estagiários, sujeitos de nossa pesquisa, realizam o processo de gênese instrumental como um meio de superar a lacuna existente no manual adotado, encontrando, assim, em outros artefatos, uma solução possível para as suas dificuldades. A nossa reflexão encontra ressonância nos estudos de Faïta (2004). Para o autor, “Os professores *iniciantes* teriam em comum o fato de compensarem ou de tentarem compensar a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (FAÏTA, 2004, p. 63). Essa afirmativa, para nós, relaciona-se com as respostas apresentadas pelos protagonistas do estudo.

Também encontramos a presença de instrumentos psicológicos mediando a atividade dos sujeitos da pesquisa, ou seja, processos que se dão por meio dos signos. Diante disso, é indiscutível a presença da linguagem, escrita e oral, como um instrumento simbólico de mediação na atividade professoral dos protagonistas. Todavia, o que chamou atenção foi a apropriação de uma outra forma de representação simbólica, agindo como instrumento de mediação na atividade do P1, a experiência de outros professores.

A partir da resposta apresentada pelo P1 na questão 15, ao afirmar que recorre ao coletivo de trabalho, com o objetivo de superar as dificuldades que se apresentam ao trabalhar temas civilizacionais, percebemos a existência de um processo de mediação. A experiência dos outros professores estagiários do NLE exerce uma mediação entre o P1 e o seu trabalho, agindo como signos que, simbolicamente, se interpõem entre o protagonista e a sua atividade.

Como já havíamos descrito, as relações entre o indivíduo e o mundo se dão, também, por meio das experiências de outros sujeitos. É esse o fato que nos permite não ter que

¹⁰⁴ Ver seção terciária 2.2.2, página 67.

sempre recomeçar tudo do zero, em outras palavras, o outro exerce uma função primordial na formação do sujeito, todavia, faz-se necessário perceber que essa relação se dá mediante um processo de interação socioverbal, que se produz por meio dos signos, ou melhor, por meio das várias formas de representação, incluindo a experiência.

Assim sendo, compreendemos que além da linguagem, em suas formas escrita e oral, a experiência de outros sujeitos e a sua própria agem como instrumentos psicológicos na atividade do P1, mediando, assim, a realização das rubricas que englobam questões civilizacionais.

Logo, a partir do questionário inicial, essas foram as nossas primeiras conclusões a respeito de como os professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários para auxiliá-los a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE. Esclarecemos que, posteriormente, retomamos essa discussão ao analisar o discurso de nossos sujeitos de pesquisa durante as fases da ACC e RC.

Sobre a questão “c) Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?”, as respostas apresentadas no questionário inicial apontam para uma questão que parece fundamentar as dificuldades enfrentadas pelos protagonistas: a lacuna deixada pela formação acadêmica dos protagonistas. Formação que, segundo os professores estagiários, não contemplou o ensino de aspectos civilizacionais.

Se analisarmos as respostas apresentadas pelos protagonistas na questão 15, questão que se preocupou em desvelar quais as dificuldades enfrentadas pelos protagonistas ao realizarem prescrições que demandam conhecimento de aspectos civilizacionais, percebemos que o P2 afirma possuir dificuldades em trabalhar assuntos que dizem respeito à vida cotidiana nos países francófonos, os hábitos e a cultura daquele povo. Afirmativa que, para nós, está diretamente relacionada com a formação acadêmica desse protagonista. Além, é claro, da condição de iniciante e da não vivência em países francófonos.

Sobre como o protagonista contorna essa dificuldade, percebemos que ele busca contorná-la por meio da pesquisa em outros meios de (in)formação além do curso de licenciatura, o que reforça a ideia de que a formação acadêmica do protagonista não é suficiente para torná-lo capaz de lidar com as prescrições civilizacionais que compõem a sua atividade.

Segundo o P1, suas dificuldades em realizar as rubricas de civilização presentes no manual *Écho* estão relacionadas às prescrições do manual, ou seja, prescrições pouco explícitas que, conseqüentemente, levam o professor a reconcebê-las, de modo a definir tarefas que ele vai, por sua vez, dirigir aos alunos. A afirmação do P1 sobre a falta de informação do livro pode

ser confirmada, também, em sua resposta e na resposta do P2 na questão 19, quando os dois protagonistas afirmam que o livro não aponta todas as informações necessárias para se trabalhar o aspecto cultural apresentado na rubrica *Civilisation*.

A partir das análises feitas no questionário inicial, concluímos que os professores estagiários realizam, efetivamente, prescrições que contemplam aspectos civilizacionais na sua atividade. Da mesma forma, compreendemos que essas prescrições apontam uma série de dificuldades em sua realização, causadas pelo *déficit* na formação acadêmica dos protagonistas, pela falta de uma *expertise* professoral característica dos professores iniciantes e pelas prescrições pouco explicativas presentes no manual adotado no NLE.

As primeiras análises também mostraram que, a fim de solucionar alguns desses problemas, os protagonistas da atividade recorrem a instrumentos intermediários (concretos e simbólicos) com o fito de auxiliar na realização/reconcepção das prescrições presentes no manual.

Apresentamos a seguir as análises realizadas a partir do *corpus* gerado nas sessões de autoconfrontação; assim, seguimos para a segunda parte de nossas análises.

4.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS (NA ESTEIRA DE BAKHTIN E VIGOTSKI): A FORMAÇÃO, OS INSTRUMENTOS, AS DIFICULDADES

Após a realização das ACS, que permitiram a confrontação dos protagonistas com a sua própria atividade, passamos para a fase da ACC, que possibilitou aos professores estagiários analisarem a sua atividade e a atividade do seu colega. Como descrito em 3.3.5 de nossa metodologia, essa fase ocorreu no dia 7 de junho de 2017, no período das 14:00 às 17:00 horas, no prédio do CH da UECE.

Durante a ACC, observamos que houve momentos de estranhamento dos professores estagiários em relação à atividade do outro protagonista, fato que sustenta nossa compreensão de que os professores iniciantes, mesmo não dispendo de uma *expertise* professoral bastante consolidada, encontram diversos meios que possibilitam a realização das prescrições que compõem a sua atividade.

Durante a sessão de ACC, também foi possível observar diversos momentos de concordância entre os dois protagonistas, fato que sugere a existência de um repertório didático-metodológico compartilhado pelos dois professores estagiários. Compreendemos que os momentos de concordância revelam o início da apropriação do gênero professoral por parte

desses professores. Essa afirmativa encontra apoio no que assevera Faïta (2004). Para o autor, os professores iniciantes “[...] apresentariam traços comuns, independente de lugares de lotação e exercício” (FAÏTA, 2004, p. 63).

Entre essas características observadas em nossos protagonistas, podemos citar a tentativa de instaurar “[...] um quadro que torna possível a aprendizagem dos alunos, mas também a sua própria aprendizagem”¹⁰⁵ (SAUJAT, 2004b, s/n), através do uso de meios intermediários, que auxiliam os professores iniciantes a superar as dificuldades inerentes aos profissionais da educação que ainda não se apropriaram o bastante do gênero professoral. Descrição que se insere diretamente na atividade dos professores estagiários que analisamos neste estudo.

Como descrito no Quadro 11, a ACC teve o objetivo de investigar as seguintes questões: a) Como esses professores iniciantes organizam a sua atividade a partir das prescrições sobre o ensino de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico?; b) Como esses professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE?; e c) Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?

Decidimos, pois, dividir as análises da ACC em três seções terciárias, a fim de torná-las mais compreensíveis. Logo, na primeira seção, 4.2.1, investigamos a **organização da atividade** dos professores estagiários, com base nas prescrições civilizacionais presentes no manual *Écho*. Na segunda seção, 4.2.2, buscamos evidenciar as relações que se manifestam entre os protagonistas e os **instrumentos mediadores da atividade** que eles utilizam, com o fito de realizar as prescrições que demandam conhecimentos civilizacionais de países francófonos. Finalmente, na terceira seção, 4.2.3, investigamos **as dificuldades enfrentadas pelos protagonistas** ao explorarem a rubrica *Civilisation*.

Na presente seção secundária, analisamos o discurso de nossos protagonistas durante a fase da ACC. Contudo, quando necessário, recorreremos aos discursos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa durante o RC, bem como às ACS, eventualmente. E ainda estabelecemos um diálogo com as prescrições, a saber, o manual *Écho*, na sua rubrica *Civilisation*. Com isso, buscamos reforçar as análises discursivas da atividade dos professores estagiários aqui realizadas.

¹⁰⁵ No original: “[...] cadre qui rende possible l’apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage”.

Visto que aparecem nesta seção os discursos de todos os sujeitos de pesquisa, inclusive a voz do pesquisador, achamos por bem rerepresentar as siglas que os caracterizam em nosso estudo. Assim, lembramos que os sujeitos estão identificados por: (P) pesquisador, (P1) e (P2) protagonistas 1 e 2 da atividade, (C1), (C2) e (C3) professores 1, 2 e 3 do coletivo de trabalho e (CP) coordenadora pedagógica do curso de francês do NLE.

Os excertos aqui analisados estão identificados pelas siglas ACS, ACC e RC, que apontam em qual fase da pesquisa o discurso analisado foi produzido. O texto transcrito das fases da ACS, ACC e RC vem precedido por um número que marca o turno da fala de cada sujeito. Assim, a transcrição dos discursos produzidos durante a ACC gerou o total de 170 turnos de fala, já a transcrição realizada do RC gerou o total de 202 turnos.

A fim de analisar as trocas discursivas de nossos protagonistas sobre a sua atividade e sobre a atividade do colega, recorreremos à teoria bakhtiniana da linguagem, principalmente aos conceitos de dialogismo, alteridade, responsividade e exotopia, para evidenciar as diversas relações dialógicas existentes entre os estagiários e a atividade.

Devemos ressaltar que os conceitos a que recorreremos para realizar a análise discursiva estão relacionados com os fenômenos languageiros que se produzem durante o processo de AC. Assim, compreendemos o referido quadro metodológico como um processo essencialmente dialógico, afirmativa que se sustenta em Vieira e Faïta (2003, p. 28) ao apontarem que “autoconfrontação desvela as relações dialógicas entre a atividade real e sua representação, na tensão entre os gêneros da atividade e os gêneros do discurso”.

Da mesma forma, empregamos a teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski, principalmente sobre os conceitos de mediação e desenvolvimento.

4.2.1 A organização da atividade

A presente seção analisa, a partir dos diálogos desenvolvidos pelo P1, P2 e P, durante a ACC, como os protagonistas do presente estudo organizam a sua atividade, com base nas prescrições apresentadas na rubrica *Civilisation*, do manual *Écho*.

Com o propósito de realizar essa análise, escolhemos duas sequências da AC nas quais podemos evidenciar discursivamente marcas dessa organização. Assim, apresentamos a seguir as análises realizadas das referidas sequências.

4.2.1.1 Sequência 1 “*O que eu planejei não aconteceu do jeito que eu planejei*”

A partir de Saujat (2004b), compreendemos que a atividade do professor não pode ser vista apenas como uma resposta apresentada às prescrições do *métier*, mas sim como um diálogo constante de (re)concepção dessas prescrições. É por essa razão que consideramos que a organização da atividade é uma etapa fundamental no trabalho do professor de LE, pois é nela que o professor desenvolve, mais fortemente, esse processo dialógico.

Consideramos coerente pensar que, no caso específico do professor iniciante, o processo de preparação de uma aula é, fundamentalmente, indispensável. Principalmente se ponderarmos que esse profissional ainda não possui uma *expertise* professoral para auxiliá-lo na resolução de problemas que, comumente, se desenvolvem na atividade do professor, ainda que a aula tenha sido minuciosamente planejada.

Os problemas que geralmente se apresentam durante a aula nem sempre são previstos pelos professores, fato que pode ser compreendido quando observamos que o trabalho do professor é apenas uma variável dentro do contexto de sala de aula, existindo, pois, questões complexas que perpassam esse planejamento e outras que não.

Segundo Amigues (2004), não podemos conceber o trabalho do professor como uma atividade individual e que se limita à sala de aula e às interações que se dão naquele espaço. O autor aponta para uma noção mais ampla da atividade docente, caracterizando-a como algo que não se direciona apenas para o próprio professor, mas também para as outras esferas que compõem o universo da sala de aula. Em outras palavras, podemos concluir que o processo de concepção e de organização da atividade docente está direcionada ao próprio professor, ou seja, ao sujeito que vai executá-la, pois é nesse momento que o profissional organiza e prevê os caminhos que, possivelmente, tomará durante a realização de sua aula. Muito embora essa mesma atividade esteja, também, direcionada aos alunos, ao coletivo de trabalho e ao próprio *métier*, componentes importantes da atividade professoral. Essa afirmativa encontra apoio nas palavras de Saujat (2004b). Para o autor, o processo de (re)concepção das prescrições durante o planejamento de uma aula “[...] é um prescrito que ele [o professor] dirige a ele mesmo, a partir das prescrições oficiais, das respostas que elas demandam, mas também das questões que elas levantam”¹⁰⁶ (SAUJAT, 2004b, s/n).

Podemos, ainda, afirmar que a atividade do professor está intrinsecamente atrelada à atividade dos alunos, devendo, pois, o profissional da educação ponderar durante o processo

¹⁰⁶ No original: “il s’agit d’un prescrit qu’il s’adresse à lui-même, à partir des prescriptions officielles, des réponses qu’elles appellent mais aussi des questions qu’elles soulèvent”.

de planejamento da aula uma série de variáveis que dizem respeito, também, à atividade dos outros sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Amigues (2004) também fala sobre essa relação. Para o autor, “[...] convém [...] observar ainda que essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade do aluno” (2004, p. 45).

Sob essa ótica, o presente estudo busca identificar como os professores estagiários organizam a sua atividade, a fim de trabalhar aspectos de civilização presentes no manual *Écho*, sempre nos baseando na relação entre a atividade do professor e a atividade do aluno como processos indissociáveis.

Antes de apresentarmos os excertos discursivos que analisamos, acreditamos que se faz necessário descrevermos a atividade realizada pelos protagonistas. Compreendemos que essas informações são importantes, haja vista a dificuldade de ver no texto transcrito como as relações dialógicas se desenvolvem no processo da AC.

A atividade inicial de P1, excerto que investigamos a seguir, compreendeu a exploração da rubrica *Civilisation* do livro *Écho* B1.1¹⁰⁷ na qual foi abordada a atualidade das músicas francófonas. A realização dessa atividade seguiu os seguintes passos: inicialmente, o professor estagiário perguntou aos seus alunos quais os cantores francófonos que eles conheciam. Após responderem, o professor estagiário leu, junto com os alunos, os textos presentes na página trabalhada. Os referidos textos apresentaram 3 cantores francófonos e suas respectivas músicas. Em seguida, o professor estagiário e os alunos ouviram as músicas apresentadas na página trabalhada. Como a rubrica explorada apresentou apenas as letras das músicas, o professor estagiário decidiu levar o áudio para complementar a sua atividade e tentou relacionar as músicas trabalhadas com a realidade dos alunos. Para isso, o professor estagiário perguntou aos alunos se eles conheciam os mesmos estilos musicais no Brasil e na cidade em que eles vivem.

A mesma sequência da atividade fora analisada pelo protagonista durante sua ACS. Todavia, na referida fase, o P1 não comentou sobre a preparação da aula. Por esse motivo, consideramos desnecessário apresentar aqui seus comentários durante a fase supracitada. Durante a ACC, ao analisar essa atividade e ao contextualizá-la para o outro protagonista, o P1 decidiu comentar e descrever como ele havia planejado a aula realizada. Os comentários se deram da seguinte forma:

¹⁰⁷ A página trabalhada pelo P1 durante a aula registrada está disponível em nosso anexo I, página 260.

ACC
<p>Cena: Sentado em sua cadeira, de frente para os alunos, o professor explica que eles lerão um texto da rubrica <i>Civilisation</i> do manual <i>Écho</i> que trata sobre os tipos de músicas francófonas. Após essa explicação, o professor pergunta aos alunos quais são os cantores francófonos que eles conhecem e os enumera no quadro.</p>
<p>1- P1: Bem, só para contextualizar (<i>apontando para o monitor</i>), essa aula é uma aula de civilização e:: e:: é uma parte do livro que tem+, que fala apenas de músicas, de músicos franceses. [...]</p> <p>7- P1: [...] O livro traz três passagens, três ++ extraits [<i>trechos</i>] de músicas de cantores diferentes. Eu pensei em trazer para eles o pedaço dessas músicas, pensando eu, <i>a priori</i>, que eles iriam questionar, participar, sei lá++. Não sei, não sei se as minhas expectativas com a turma, para com essa aula (<i>apontando para o vídeo</i>) foram atendidas. Eu fiquei meio assim (<i>faz uma expressão de decepção</i>), eu esperava mais.</p> <p>8- P2: Eles não participaram, então?</p> <p>9- P1: Não, eles participaram, eles são muito participativos, mas não da forma natural. Não sei, foi meio que+++ que o que eu planejei não aconteceu do jeito que eu planejei. Eu estou com essa turma há dois semestres e+ seria como eu tinha planejado, tudo que eu planejei aconteceria, mas não aconteceu.</p> <p>10-P2: Mas, o que você tinha planejado?</p> <p>11-P1: Eu tinha planejado eles perguntarem léxico das músicas que a gente trabalhou. Só que eles não perguntaram (<i>balançando a cabeça negativamente</i>), pensei que eles++, tem um certo momento que a gente vai ter um debate sobre francofonia e eu pensei que eles iriam além, iriam falar sobre outros temas, mas eles não falaram (<i>balançando a cabeça negativamente</i>). Mas foi uma aula produtiva, no meu ver foi produtiva, só que não tão quanto eu esperava que fosse, entende?</p>

No excerto em questão, ao contextualizar a cena analisada, podemos observar que o P1 declara para o P2: “*Bem, só para contextualizar (apontando para o monitor), essa aula é uma aula de civilização e:: e:: é uma parte do livro que tem+, que fala apenas de músicas, de músicos franceses.*” (P1-1-ACC). A partir desse enunciado, percebemos que o protagonista posiciona-se de forma exotópica em relação à sua atividade inicial, através do seu discurso. Em outros termos, evidenciamos que o professor estagiário se insere, novamente, no contexto de sua atividade primeira, ao declarar que “*essa aula é uma aula de civilização*”, afirmação que só é possível graças à extraposição em que o protagonista se encontra em suas análises, em relação à sua atividade inicial.

Esse posicionamento se caracteriza como um distanciamento do lugar de análise, efeito viabilizado pelo quadro metodológico da autoconfrontação, e pode ser descrito pelo conceito de exotopia, ou seja, “a ideia de um lugar exterior” (AMORIM, 2014, p. 96) proposto por Todorov (1981). Assim, por se tratar de um quadro que utiliza filmagens da atividade inicial dos protagonistas para um processo de co-análise com os outros sujeitos, compreendemos que a AC oferece aos professores estagiários a imagem externa de si.

Fica claro que a AC, através do processo exotópico que ela oportuniza, pode auxiliar os protagonistas a desenvolver uma maior compreensão de si mesmos e de sua atividade, visto que o indivíduo não se autocompleta. A esse respeito, Saussez (2010, p. 185)

afirmam que “o outro é a condição necessária para a construção e desenvolvimento do sujeito”.¹⁰⁸ Com base nessa ótica, podemos concluir que a AC apresenta aos protagonistas o “outro” de si.

Sobre a realização da atividade do P1, percebemos que as suas expectativas para com a aula registrada não foram alcançadas, conforme relata o protagonista: “*Não sei, foi meio que+++ que o que eu planejei não aconteceu do je:eito que eu planejei. Eu estou com essa turma há dois semestres e+ seria como eu tinha planejado, tudo que eu planejei aconteceria, mas não aconteceu*” (P1-9-ACC). A partir dessa afirmação, é possível constatar que existiu uma distância entre a aula planejada, ou seja, a concepção da atividade feita pelo professor estagiário, e a sua efetiva realização no contexto da sala de aula e o *real da atividade* do professor estagiário, que se dá de outra forma e não como “*aconteceria*”, segundo seu planejamento.

Percebemos que o protagonista apresenta um posicionamento crítico-reflexivo com relação à preparação da aula ministrada. Em outras palavras, é possível constatar que existe, durante o planejamento da aula, uma relação do professor com as vozes do *métier*, quando ele afirma: “*Eu tinha planejado eles perguntarem léxico das músicas que a gente trabalhou. Só que eles não perguntaram (balançando a cabeça negativamente)*” (P1-9-ACC), notamos que há por parte do professor iniciante uma organização de sua atividade que visa prepará-lo para explicar, mais detalhadamente, o vocabulário do DA trabalhado. Essa ação do professor estagiário responde à prescrição do *métier*, que aponta para a necessidade de ele esclarecer o vocabulário dos documentos trabalhado com os alunos, não deixando pairar dúvidas nos aprendizes a respeito do conteúdo apresentado. Assim, percebemos por parte do P1 um posicionamento responsivo em relação a essa prescrição.

Ao descrever o que havia planejado para a aula, podemos perceber a manifestação da alteridade no discurso do professor em relação a seus alunos, processo que se fundamenta a partir das experiências anteriormente vivenciadas pelo protagonista. Ao declarar: “*Eu tinha planejado eles perguntarem léxico das músicas que a gente trabalhou. Só que eles não perguntaram (balançando a cabeça negativamente)*” (P1-9-ACC), podemos constatar que o P1, além de adotar um posicionamento responsivo, representado pelo uso do pronome sujeito “eu”, adota, também, um posicionamento de alteridade, ao informar que realizou o seu planejamento com base no que julgava ser do interesse de seus alunos, “eles”.

¹⁰⁸ No original: “L'autre est la condition nécessaire à la construction et au développement du sujet”.

Ainda no mesmo excerto, fica evidente a decepção do professor estagiário ao perceber que, durante a realização de sua atividade, ele não conseguiu efetivar parte do seu planejamento. Essa afirmativa é assegurada pelo gesto negativo que o protagonista faz ao falar sobre a sua aula. Para isso, consideramos que o gesto de balançar a cabeça negativamente realizado pelo protagonista é um forte indício de um possível desconforto ou sofrimento que, a nosso ver, está ligado a um sentimento de ineficácia de sua ação e de seu planejamento, ou seja, uma atividade impedida.

A nossa interpretação do gestual como uma das dimensões que constituem a atividade linguageira, exercendo, portanto, uma função importante na construção de sentido dos enunciados concretos durante o processo de análise da atividade em AC, liga-se ao trabalho desenvolvido por Farias (2016), que tomou “[...] o gesto como a dimensão visual articulada à linguagem verbal, já que sua realização configura uma materialidade apreensível pelo sentido da visão” (FARIAS, 2016, p. 135).

Nessa perspectiva, observamos que durante a ACC, ao passo que os protagonistas desenvolvem as trocas verbais sobre a atividade registrada em filme, percebemos que a dimensão gestual surge como uma forma de contribuir para a construção de sentido dessas trocas, muito embora não seja o gestual o foco das nossas análises da atividade linguageira dos protagonistas, portanto não iremos aqui abordar esse aspecto com profundidade.

Considerando o planejamento do professor estagiário, o que ele queria ter feito, o que julgou que deveria ser feito, mas que não aconteceu conforme suas expectativas, o excerto aqui analisado nos oportuniza retomar uma reflexão muito cara para nosso trabalho, a noção de *real da atividade*. Como já havíamos descrito anteriormente, Clot (2007) assevera que esse conceito transpassa tanto a tarefa prescrita quanto a atividade efetivamente realizada. Em outras palavras, esse *real* conjuga o possível e o impossível, o realizado e o não realizado. Logo, com base em Clot *et al.* (2000, p. 6) compreendemos que a parte observável do trabalho, ou seja, “‘o realizado’ não tem o monopólio do *real*”¹⁰⁹ da atividade. Os autores ainda afirmam que “[...] o real da atividade é também o que não é feito, o que se procura fazer sem alcançá-lo – o drama das falhas – o que se gostaria ou poderia fazer, o que se pensa poder fazer [...]”¹¹⁰ (CLOT *et al.*, 2000, p. 2).

Visto que esse *real* é constituído, também, pela dimensão do não efetivado, ou melhor, as partes da atividade que não são visíveis aos olhos, cria-se a necessidade de uma

¹⁰⁹ No original: “Le ‘réalisé ‘ n’a pas le monopole du réel”.

¹¹⁰ No original: “[...] le réel de l’activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l’on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l’on aurait voulu ou pu faire, ce que l’on pense pouvoir faire [...]”.

metodologia própria de análise, que possibilite o acesso a essa parte invisível da atividade do trabalhador. Por isso, recorreremos aos *métodos indiretos*, preconizados por Vigotski, e à *abordagem dialógica da linguagem*, desenvolvida por Bakhtin, como meios para atingir o invisível do trabalho.

Assim, no caso específico de nosso estudo, podemos perceber, a partir dos discursos produzidos nas sequências aqui analisadas, o *real da atividade* de nossos protagonistas, observação que se torna possível através das trocas dialógicas dos professores estagiários sobre a atividade professoral.

Como descrito por Clot *et al.* (2000), a atividade impedida é, também, uma parte componente do *real da atividade*. Todavia, com base em Clot (2007), é possível afirmar que essas mesmas atividades representam uma das grandes causas de sofrimento no trabalho, não estando esse sofrimento ligado, unicamente, às dores físicas ou mesmo mentais do trabalhador, mas relacionado à diminuição do poder de agir do trabalhador, em sua atividade. Em outras palavras, o que muitas vezes causa sofrimento no trabalho não é a atividade em si, mas aquilo que impede o trabalhador de realizá-la (CLOT, 2013).

Ainda na mesma reflexão, consideramos que parte desse sofrimento se dá em decorrência da pouca experiência de professor iniciante. Como descrito por Delgoulet (2015), os professores iniciantes têm em comum uma maior propensão de mobilizar e seguir as regras ou procedimentos formais de trabalho.

Entre esses procedimentos, consideramos que a autoprescrição, que se destina a orientar a conduta do professor em sala de aula, é uma parte fundamental para o trabalho do professor iniciante, visto que, como aponta Saujat (2004b, s/n), “[...] 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 classes”¹¹¹. Logo, a expressão de decepção apresentada por nosso protagonista parece surgir também da impossibilidade de concretizar a sua autoprescrição.

Podemos considerar, com base no discurso do protagonista, que as autoprescrições desenvolvidas pelo professor estagiário, a partir das prescrições iniciais, já demonstram por parte do professor iniciante uma certa apropriação da *expertise* professoral, visto que é com base nesse processo de (re)concepção que o professor estabelece as regras de sua ação professoral, que tornam possível a realização do seu trabalho e a sua relação com os alunos.

¹¹¹ No original: “[...] 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”.

A relação entre a atividade do professor e a atividade do aluno pode ser percebida, novamente, na continuação da sequência analisada anteriormente.

ACC
<p>78- P: Existe algo que você ainda queira falar sobre essa atividade P1?</p> <p>79- P1: Não, eu acho que não. Eu acho que foi uma atividade que:: rendeu, eu achei que ela foi bem planejada. Mas como eu já havia dito, foi uma atividade planejada que esperava um pouco mais deles [<i>se referindo aos alunos</i>], que é o natural dessa turma, eu trazer uma coisa básica e na hora eles participam, eles criam, eles perguntam e vai longe. Nessa atividade eles ficaram bem retraídos, eu achei que ela ficou curta, era pra ser be::m mais longa, na minha imaginação eu pensei que eu levaria uma hora só com essa atividade, mas foi bem menos que isso (<i>balançando a cabeça negativamente</i>).</p>

Nesse excerto percebemos, novamente, o P1 descrevendo o planejamento de sua atividade. Com base nas palavras do protagonista, podemos notar a relação indissociável entre a atividade do professor e a atividade do aluno, que se inicia já durante o planejamento das aulas. No trecho: “*Eu acho que foi uma atividade que:: rendeu, eu achei que ela foi bem planejada. Mas como eu já havia dito, foi uma atividade planejada que esperava um pouco mais deles [se referindo aos alunos]*” (P1-79-ACC), o professor estagiário se mostra satisfeito com seu planejamento. Todavia, ele também declara que esperava mais participação dos alunos, previsão que não se concretizou e que, de certa forma, impossibilitou a realização da prescrição tal qual planejada por ele mesmo.

Essa passagem aponta, novamente, para a instauração de um posicionamento ativo-responsivo e de alteridade constitutiva em relação aos alunos, processo que se manifesta através do uso do verbo “esperar” conjugado na primeira pessoa do pretérito imperfeito, além do uso da contração “deles” para caracterizar os alunos.

Os excertos aqui analisados sugerem que o protagonista organiza efetivamente a sua atividade a partir do manual *Écho*, fato que reafirma a nossa compreensão inicial de que o manual é a maior prescrição na atividade dos professores estagiários de FLE do NLE. Ou seja, é a partir dele que os professores organizam a sua atividade. Entretanto, percebemos, também, que o P1 adapta as prescrições presentes na rubrica trabalhada, não seguindo unicamente o que está previsto no manual. Essa afirmação pode ser comprovada no discurso do professor estagiário, que afirma: “[...] *O livro traz três passagens, três ++ extraits [trechos] de músicas de cantores diferentes. Eu pensei em trazer para eles o pedaço dessas músicas, pensando eu, a priori, que eles iriam questionar [...]*” (P1-7-ACC). Assim, observamos que o professor estagiário não se ateve, apenas, às informações presentes no manual, mas reelaborou as prescrições presentes na rubrica ao trazer para sua aula outro elemento estranho ao manual.

A ação descrita pelo professor iniciante nos remete, diretamente, ao que aponta Saujat (2004b, s/n). Para o autor, “esses jovens professores procuram ‘compensar’ (Vygotski, 1994) a sua dificuldade provisória de gerir as situações complexas pelo desenvolvimento de recursos intermediários”.¹¹² Entre esses recursos intermediários, podemos citar o emprego dos instrumentos mediadores da atividade professoral, sejam eles pré-construídos, aprovados pelo coletivo de profissionais e, portanto, produtos histórico-culturais do *métier* professoral (quadro, pincel, manuais), ou artefatos que são instrumentalizados e tornam-se instrumentos de mediação da ação do professor. Nesse caso, podemos citar as músicas que o protagonista instrumentalizou para a sua aula.

A partir do referido trecho, observamos que o protagonista busca formas de melhorar, ressignificar positivamente a prescrição do manual, decisão que, para nós, é oriunda da postura de alteridade do próprio professor estagiário que, ao redefinir a prescrição, busca proporcionar uma aula de mais qualidade para seus alunos.

Apoiando-nos em Amigues (2004), percebemos que o professor estagiário insere-se em um processo de organização e reelaboração das prescrições de sua atividade, (re)definindo-as para si mesmo e, posteriormente, para seus alunos, através de um processo dialógico entre a atividade, o professor e o aluno.

Consideramos que a reelaboração da prescrição realizada pelo P1 liga-se à discussão sobre as prescrições *vagas* abordada anteriormente. Por conta disso, o professor se serve de instrumentos mediadores na atividade, como os áudios das músicas, já no processo de elaboração das aulas. Nessa perspectiva, consideramos que a adaptação dessas prescrições (autoprescrição) assinala para uma tentativa de realizá-las de um modo mais completo, assegurando, assim, uma melhor compreensão dos alunos e uma maneira de facilitar a atividade do protagonista, por meio do processo de mediação realizado pelos instrumentos dos quais o professor estagiário se apropria.

4.2.1.2 Sequência 2 “*E o planejamento que você faz para a turma da manhã não serve para a turma da tarde*”

A sequência número 2 analisa agora a atividade do protagonista P2 sobre a preparação da aula registrada. Assim como na primeira sequência analisada, para uma melhor compreensão da cena, faz-se necessário descrevermos a atividade do P2. Filmamos a

¹¹² No original: “Ces jeunes enseignants cherchent à “surcompenser” (Vygotski, 1994) leur difficulté provisoire à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires”.

exploração da rubrica *Civilisation* presente no manual *Écho A2*¹¹³ que abordou os tipos de esporte mais praticados pelos franceses. A realização dessa atividade deu-se pelos seguintes passos: Inicialmente, o professor leu, com os alunos, o texto apresentado na página trabalhada. Posteriormente ele trabalhou questões de vocabulário relacionadas ao texto lido. Por fim, o professor e os alunos assistiram a um vídeo sobre os tipos de esportes praticados pelos franceses. Ao final da observação do vídeo, o professor propôs algumas perguntas para os alunos sobre as informações apresentadas.

Os comentários durante a ACC sobre a atividade acima descrita se deram da seguinte forma:

ACC
<p>Cena: O professor estagiário, em pé de frente para os alunos, informa que eles verão o vídeo sobre esporte na França que havia sido enviado para o grupo de WhatsApp durante a semana. O professor explica que como não dispõe de um projetor ele e os dois alunos verão o vídeo no celular. Nesse momento, o professor aproxima-se dos alunos, com o aparelho celular nas mãos, e dá <i>play</i> no vídeo.</p>
<p>97- P2: Então, contextualizando, era a parte civilizacional sobre esportes, por isso a randonnée [<i>caminhada em francês</i>] [um tema que apareceu durante o vídeo observado pelos protagonistas na ACC]. Eu tinha mandado esse vídeo que eu passei no celular pelo WhatsApp, para que eles assistissem com antecedência. Só que, obviamente, tem uns que não chegam nem com o livro, imagine com o vídeo assistido. Eu tive que passar o vídeo ou então não ia render, aí eu passei no celular. Eu já sabia que isso poderia acontecer, então eu já tinha baixado o vídeo para o meu celular. Como eram apenas dois alunos a tela do celular bastou.</p> <p>98- P1: Isso não acontece na minha aula. Tipo, se eu mando um vídeo eles sempre assistem.</p> <p>99- P2: É essa turma. Tipo, um dos alunos já deixou claro que perdeu o interesse pelo francês. Alguns têm uma <i>aisance</i> [<i>facilidade</i>] maior, mas outros perderam totalmente o interesse. Você pega isso para si (<i>apontando para si mesmo</i>). É complicado quando os alunos se mostram desinteressados. Tipo, tudo que eu faço nesta aula eu também faço na turma da manhã e aí, eu me descubro pensando na turma da manhã e esquecendo a turma da tarde.</p> <p>100- P1: E o planejamento que você faz para a turma da manhã não serve para a turma da tarde porque eles têm uma <i>vibe</i> [<i>vibração</i>] um <i>feeling</i> [<i>percepção</i>] diferente.</p>

O diálogo entre os dois protagonistas na sequência número 2 nos apresenta algumas informações relevantes sobre a forma com que os professores estagiários organizam as suas atividades, a partir da rubrica presente no manual *Écho*. Como podemos perceber, o tema de civilização trabalhado na referida aula contemplou os tipos de esportes mais praticados pelos franceses. A partir dessa rubrica, observamos que o P2, assim como o P1 na sequência analisada anteriormente, optou por complementar as informações apresentadas pelo manual, através do uso de um instrumento intermediário, neste caso um vídeo, que age na atividade do professor estagiário como um recurso que medeia sua ação, que consiste em apresentar os tipos de esportes mais praticados pelos franceses. Neste caso, o vídeo, documento autêntico, através do

¹¹³ A página trabalhada pelo protagonista durante a aula registrada está disponível em nosso anexo J, página 259.

processo de gênese instrumental, transformou-se em recurso para a atividade professoral do estagiário.

Como já descrito, as informações aqui apresentadas apontaram, inúmeras vezes, para o uso de instrumentos mediadores já no processo de concepção das aulas a serem ministradas. Especificamente na sequência número 2, vemos que P2 decidiu enviar antecipadamente para seus alunos, através do grupo de WhatsApp, o documento que seria trabalhado na aula seguinte.

Ao afirmar: *“Eu tinha mandado esse vídeo que eu passei no celular pelo WhatsApp, para que eles assistissem com antecedência. Só que, obviamente, tem uns que não chegam ne::m com o livro, imagine com o vídeo assistido.”* (P2-97-ACC), evidenciamos por parte do professor estagiário um posicionamento ativo-responsivo e de alteridade com relação aos alunos. Compreendemos que a decisão de utilizar um vídeo, completando, assim, as informações presentes no manual, sugere uma decisão fundamentada na alteridade do professor com seus alunos, objetivando apresentar de maneira mais completa os tipos de esportes mais praticados pelos franceses, através das informações complementares do vídeo.

A ação de enviar o vídeo que seria trabalhado na aula antecipadamente sugere a instauração dessa alteridade. A nosso ver, essa decisão, além de buscar um melhor aproveitamento do tempo de sala de aula, visou prevenir os alunos sobre o conteúdo que seria ministrado na aula seguinte, tornando-os mais preparados para falar sobre o assunto e, conseqüentemente, permitindo que o trabalho do professor fosse satisfatoriamente realizado.

O trecho em questão ainda evidencia o processo de responsividade que se instaura entre os sujeitos. Em outras palavras, percebemos, através do discurso do protagonista, que o ato de enviar o vídeo para os alunos aponta, por parte do professor estagiário, a expectativa de uma resposta dos alunos, ainda que a sua vivência com a turma reconheça uma resposta contrária àquela esperada. Ou seja, como sugere o conceito bakhtiniano de responsividade, o enunciado produzido pelo “eu” está constantemente à espera de uma atitude responsiva do “outro”. Assim como assevera Bakhtin (2011, p. 272), o falante “[...] não espera uma compreensão passiva [de seu enunciado] mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.”.

Constatamos que o professor estagiário realiza a escolha do material complementar com base na rubrica apresentada pelo livro, ou seja, reforça, novamente, a compreensão do manual como a maior prescrição da atividade dos professores estagiários, inclusive na escolha dos materiais.

Como na primeira sequência analisada, percebemos que o protagonista também encontrou dificuldades relacionadas à atividade do aluno. Essa afirmação pode ser observada no discurso de P2: “*Só que, obviamente, tem uns que não chegam nem com o livro, imagine com o vídeo assistido [...] Eu já sabia que isso poderia acontecer, então eu já tinha baixado o vídeo para o meu celular.*” (P2-97-ACC). Logo, concluímos que houve dificuldades na realização da rubrica *Civilisation*. Todavia, evidenciamos que, diferentemente do P1, o P2 previu durante a organização da atividade a possível dificuldade que ele enfrentaria em sala de aula. Com base nessa antecipação, foi possível tomar a decisão de salvar o referido vídeo em seu celular, possibilitando, assim, a realização da atividade preconizada.

Partindo dessa reflexão, podemos afirmar que a decisão de levar, para a sala de aula, o vídeo no celular se dá com base no conhecimento prévio que o protagonista possui do perfil de sua turma: “*Eu já sabia que isso poderia acontecer*”. Essa questão se relaciona diretamente com o que assevera Saujat (2004b) sobre a importância do processo de planejamento da aula, “[...] quando um professor prepara sua aula, sem a presença dos alunos, ele realiza um trabalho real. Este trabalho pode incidir sobre os diferentes tempos do planejamento, da antecipação e da orientação das tarefas de ensino-aprendizagem”¹¹⁴ (SAUJAT, 2004b, s/n).

Consideramos, também, que a antecipação realizada pelo protagonista aponta para um certo desenvolvimento em sua atividade professoral, ou seja, “[...] a transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividade”¹¹⁵ (BROSSARD, 2012, p. 99). Percebemos, a partir do discurso do P2, a apropriação do gênero professoral, que lhe possibilita prever os problemas futuros já no momento da concepção da aula que seria ministrada, característica que, normalmente, encontramos em professores experientes. De acordo com Saujat (2002, p. 112), “É na atividade com a sua classe que essa possibilidade de antecipação é progressivamente construída”.¹¹⁶ A esse respeito, Delgoulet (2015, p. 101) descreve que as análises realizadas da atividade de professores iniciantes “apontam a fraqueza ou ausência de momentos consagrados à preparação da ação futura ou de modos de regulação na ação que visam prevenir os desafios ou dificuldades prováveis [...]”. Logo, na afirmativa do protagonista: “*Eu já sabia que isso poderia acontecer*”, observamos uma marca discursiva de seu desenvolvimento.

¹¹⁴ No original: “[...] lorsque l’enseignant prépare sa classe, en dehors de la présence des élèves, il se livre bien à un travail réel. Ce travail peut porter sur des temps différents de la planification, de l’anticipation et de l’orientation des tâches d’enseignement-apprentissage”.

¹¹⁵ No original: “[...] la transformation produite dans l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités”.

¹¹⁶ No original: “C’est dans l’activité avec sa classe que cette possibilité d’anticipation est progressivement construite”.

Consideramos que o conhecimento que se desenvolve nas interações diárias e nas experiências entre o professor e a classe mediou a escolha e a organização do protagonista sobre a realização de sua atividade “*Eu tive que passar o vídeo ou então não ia render*”. Assim, percebemos a presença de um instrumento simbólico de mediação: a experiência. De fato, como havíamos apresentado anteriormente, entre os múltiplos instrumentos simbólicos de mediação, a experiência, seja ela do próprio sujeito da ação ou dos outros sujeitos sociais, é fundamentalmente importante para a atividade humana. Como assevera Oliveira (1993), é a capacidade de mediação simbólica, através das experiências, que permite não ser necessário iniciar todas as atividades do zero. Ou seja, o ser humano se apropria dos saberes construídos nas e pelas vivências dos outros, além de suas próprias, para realizar ou não a sua atividade.

No caso da sequência aqui analisada, fica claro que as experiências anteriores do professor estagiário com a turma mediaram a sua decisão de levar o vídeo salvo em seu celular. Logo, isso qualifica, a nosso ver, uma mediação simbólica da atividade do protagonista.

Ainda com base na sequência número 2, outro ponto de discussão se evidencia fortemente: a questão da motivação do professor e dos alunos como algo de crucial importância no processo de ensino-aprendizagem. O discurso do protagonista sobre as dificuldades enfrentadas na turma deixa transparecer um claro processo de desmotivação por parte dos alunos, processo que, por sua vez, influencia negativamente a realização da atividade preconizada pelo professor estagiário. Afirmativa que pode ser vista no seguinte trecho: “*É essa turma. Tipo, um dos alunos já deixou claro que perdeu o interesse pelo francês. Alguns têm uma aisance [facilidade] maior, mas outros perderam o interesse. Você pega isso para si (apontando para si mesmo)*” (P2-99-ACC).

A afirmativa do protagonista nos remete ao que postula Bakhtin sobre a relação de alteridade, ou seja, o “outro”, o diferente, é fundamentalmente importante para a constituição do “eu”, construção que se desenvolve nas trocas dialógicas e nas quais a alteridade cumpre um papel singular, visto que o indivíduo sozinho é parcial. Logo, o “eu” precisa do “outro” para se completar e, assim, atingir o seu todo. Pois, como aponta Bakhtin (2011, p. 341) sobre essa relação, “Ser significa ser para o outro e, através dele, ser para si”. No caso de nossas análises, percebemos que, ao afirmar “*Você pega isso para si*”, o protagonista, o “eu”, aponta para a necessidade de se constituir professor através do “outro”, os alunos, relação que é afetada pela resposta dada pelos alunos. Visto que, certamente, o professor aguardava dos alunos uma

postura responsiva, que não necessariamente se trata de uma aceitação, mas de uma postura “responsiva e responsável”¹¹⁷ com relação à sua atividade.

A partir do que descreve o protagonista, podemos refletir sobre como a atividade do professor, em especial a do professor iniciante, pode ser afetada pela desmotivação dos alunos, fato que, para nós, pode ser compreendido como um dos pontos que podem gerar sofrimento e dificuldades para os professores, principalmente para aqueles que atravessam a difícil fase de iniciação na atividade professoral.

Ainda na mesma sequência, é possível evidenciar outra marca de apropriação do gênero professoral pelos protagonistas. Através da afirmação do P1, que declara: “*E o planejamento que você faz para a turma da manhã não serve para a turma da tarde porque eles têm uma vibe [vibração] um feeling [percepção] diferente*” (P1-100-ACC), fica claro que os protagonistas iniciam um processo de reconhecimento dos diversos perfis que uma turma pode assumir. Ao declarar que o planejamento realizado para uma turma não funciona necessariamente para outra, ainda que o conteúdo ministrado seja o mesmo, percebemos um forte indício de apropriação do *savoir-faire* pertencente à atividade professoral. Ou seja, é uma marca discursiva que nos leva a crer que, na hora do planejamento das aulas, os professores estagiários consideram não apenas o conteúdo a ser ministrado, mas, também, o perfil da turma com a qual eles desenvolverão a sua atividade.

Em suma, essa primeira análise dos diálogos da ACC nos apresentou valiosas informações sobre o processo de organização da atividade dos protagonistas. Informações que, mais adiante, serão articuladas com os dados obtidos no questionário inicial, instrumento que também buscou verificar como os professores estagiários organizam a sua atividade.

Sobre os discursos aqui analisados, inicialmente foi possível concluir que, efetivamente, a preparação das aulas ministradas se fundamenta, principalmente, nas prescrições presentes no manual adotado pelos dois protagonistas. Percebemos que, mesmo que eles recorram a documentos autênticos (DA), fato que foi observado nas duas atividades, fica claro que esses documentos servem como complementos para as informações apresentadas pelo manual. No caso do P1 percebemos que ele usou o áudio das músicas apresentadas na rubrica *Civilisation*, enquanto o P2 selecionou um vídeo que trata exatamente do mesmo tema proposto pela rubrica trabalhada: esportes.

¹¹⁷ A partir dos estudos de Bakhtin (2011), ao definir que todo enunciado responde a outros enunciados já produzidos e responderá àqueles que ainda virão em um ciclo interminável, chamamos atenção para o conceito de ato responsável. Para Sobral (2016a), esse ato “une responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder *a* alguém ou alguma coisa [...] um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente” (SOBRAL, 2016a, p. 20).

Da mesma forma, ficou evidente que a escolha desses materiais extras se fundamenta nas relações de alteridade e de responsividade que os professores iniciantes possuem com os seus alunos, além de suas relações com os discursos já apropriados sobre o *métier* e sobre o perfil das turmas trabalhadas, fato que se deu através das experiências prévias dos professores estagiários. Assim, com base nessas experiências, eles realizam a preparação das aulas que serão ministradas. Especificamente no caso de P2, percebemos que, mesmo ele tendo enviado o vídeo que seria trabalhado em sala para o grupo de WhatsApp, ele previu a necessidade de salvar o mesmo documento em seu celular, pois sabia que os alunos não iriam assistir. Em outras palavras, no discurso dos protagonistas sobre o processo de elaboração das aulas, encontramos a presença de um instrumento simbólico muito valioso: as experiências passadas.

Finalmente, foi possível perceber a estreita relação que liga a atividade do professor de LE e a atividade dos alunos. Assim, nos dois casos, evidenciamos momentos nos quais as atividades dos protagonistas foram impedidas ou frustradas por conta das respostas dos alunos às prescrições apresentadas pelos professores estagiários. Todavia, em uma análise geral, fica evidente a importância da organização da atividade dos professores, como uma forma de melhor responder às prescrições presentes no manual. Ou seja, como uma forma de nortear a atividade desses jovens professores que ainda não possuem um repertório didático-metodológico fortemente consolidado, mas que já apresentam sinais de apropriação de uma *expertise* professoral.

Essa discussão será retomada na última parte de nosso trabalho, as considerações finais, seção em que atrelamos os resultados encontrados a partir das análises de nosso *corpus* de pesquisa.

4.2.2 Instrumentos mediadores da atividade

Nesta seção, que se subdivide em três, investigamos, a partir dos diálogos desenvolvidos na ACC, como os professores estagiários apropriam-se de instrumentos intermediários, físicos ou simbólicos, a fim de auxiliá-los na realização das prescrições que contemplam aspectos civilizacionais na aula de FLE.

Assim, apresentamos três exemplos de instrumentos mediadores que foram evidenciados durante a realização da atividade dos protagonistas.

4.2.2.1 Sequência 1: “Uma poesia cantada da banda *Coeur de Pirate*”

Nessa primeira sequência, analisamos uma atividade realizada pelo P1 durante a qual o protagonista utilizou uma poesia cantada da banda canadense *Coeur de Pirate*¹¹⁸ durante a aula registrada. A referida atividade se desenvolveu na forma de um exercício de compreensão e produção textual, no qual, através da letra impressa da música, os alunos foram levados a responder três questões subjetivas, com base em suas próprias interpretações.

Inicialmente, o professor estagiário informou aos alunos que eles iriam dar continuidade a um exercício de avaliação iniciado na aula anterior. Posteriormente, o professor entregou a letra da música que seria trabalhada, acompanhada de três questões. Finalmente, antes de iniciarem os exercícios de interpretação e produção, o professor estagiário reproduziu o áudio da música para que os alunos pudessem ouvir. Após algumas escutas, os alunos deram início à realização da atividade de avaliação de compreensão e produção escrita, a partir da música.

Vejamos a seguir os comentários dos protagonistas durante a ACC sobre a referida atividade.

ACC
Cena: Sentado em sua cadeira, o protagonista fala aos alunos que eles realizarão um exercício de interpretação e produção textual, baseado em uma poesia cantada da banda <i>Coeur de Pirate</i>. O professor se levanta e distribui aos alunos o exercício contendo a letra da música e as questões. Logo após, o professor estagiário lê as três questões que compõem o exercício e afirma que as respostas são de cunho subjetivo. Finalmente, o professor e os alunos ouvem a música.
67- P1: Aí no final, a questão do trabalho que concluiu a aula, um trabalho de escuta de uma poesia cantada da banda <i>Coeur de Pirate</i> . Nesse trabalho tinham umas questões subjetivas para eles falarem a partir do que eles viam na letra da música. E também a questão das palavras difíceis. Como eu disse, eles nunca me perguntam palavras que eu não saiba, até porque eu procuro ler o texto, procurar as palavras que eu não saiba e as expressões que esse aluno traz [durante a ACS o P1 informou que um aluno sempre lhe perguntava o significado de expressões em francês]. Eu não sei de onde ele tira essas expressões, acho que é uma forma::, é uma maneira que ele encontra de me++, de me testar.
68- P2: De te testar?

No presente excerto, podemos constatar que o professor estagiário realizou um exercício de avaliação semestral a partir do DA, ou seja, a poesia cantada. Curiosamente, o documento escolhido pelo P1 foi utilizado como forma de avaliação dos alunos e se relaciona diretamente com o tema proposto pela rubrica *Civilisation* trabalhada na aula, a atualidade da música francófona no mundo.

¹¹⁸ A atividade realizada pelo P1 com a poesia cantada da banda *Coeur de Pirate* está disponível em nosso anexo K, página 260.

Podemos afirmar que, ao utilizar uma poesia cantada como um instrumento de avaliação dos alunos, o P1 lançou mão de um DA como um meio de realizar a sua atividade. Da mesma forma, evidenciamos que, para fazê-lo, o protagonista se apropria das características da poesia cantada, que até então possuía apenas o *status* de artefato, enriquece as propriedades desse artefato ao inseri-lo em um sistema, através do processo de instrumentalização, e o transforma em um instrumento de sua atividade. Em outras palavras, o P1 realiza o processo da gênese instrumental como forma de inserir esse artefato em sua atividade, atribuindo-lhe, assim, uma função pedagógica.

A partir dessa compreensão, observamos que também ocorreu o processo de instrumentação. Ou seja, a instrumentalização do artefato, processo que se direciona ao objeto, gerou, quase que de forma simultânea, a necessidade de uma instrumentação, processo que se direciona aos esquemas mentais dos sujeitos sobre a utilização do novo artefato instrumentalizado, nesse caso o professor e os alunos.

Fundamentando-nos no discurso do protagonista, que afirma: “*Nesse trabalho tinham umas questões subjetivas para eles falarem a partir do que eles viam na letra da música.*” (P2-67-ACC), concluímos que, ao se apropriar do DA, tornando-o um instrumento mediador de sua atividade, o professor estagiário consegue avaliar a capacidade de interpretação textual de seus alunos, a partir da elaboração de respostas pautadas em questões subjetivas sobre a poesia, além de realizar uma avaliação da produção escrita desses alunos, ou seja, a correção da materialização escrita das respostas.

O uso de DA como instrumento da atividade dos professores estagiários pode ser evidenciado, novamente, em outra sequência da ACC. Ao falar sobre o processo de elaboração das aulas, o P1 afirma usar outros documentos além do livro para realizar as prescrições de sua atividade.

ACC
<p>149- P1: Eu me peguei pensando agora sobre os documentos autênticos. Eu uso muito esse tipo de documento, além do livro. [...] Eu trago muitos documentos autênticos, músicas, vídeos, eu uso muito o WhatsApp como ferramenta de trabalho. Eu não tenho Datashow para usar em sala, então eu mando vídeos, arquivos, músicas pelo WhatsApp. É, de fato, eu uso bastante os documentos autênticos e o WhatsApp como ferramenta. É um tipo de ligação com os alunos.</p> <p>150- P2: Ele substitui muita coisa.</p> <p>151- P1: Sim, sim.</p>

Nessa sequência, podemos observar que o P1, a partir de seu posicionamento exotópico em relação à sua atividade inicial, reflete sobre a importância do uso de DA. Ao declarar: “*Eu me peguei pensando agora sobre os documentos autênticos. Eu uso muito esse*

tipo de documento, além do livro” (P1-149-ACC), compreendemos que a instauração dessa reflexão que se verbaliza só é possível graças à extraposição que o professor iniciante apresenta com relação à sua atividade inicial. Assim, essa tomada de consciência que acontece com P1 durante a análise de sua atividade só é viável pois, como sugere Bakhtin (2011, p. 21), “[...] em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver”. No caso aqui analisado, percebemos que essa tomada de consciência se dá através da observação do “outro” de “si mesmo”, processo que se desenvolve durante a AC por sua natureza essencialmente exotópica.

Ainda no mesmo excerto, é possível observar que o protagonista lista os tipos de DA mais utilizados em suas aulas e, finalmente, explica que o uso desses documentos visa ampliar a relação entre professor e aluno. Podemos constatar essa afirmativa no seguinte trecho: “*É um tipo de ligação com os alunos*” (P1-149-ACC). Assim, fica claro que além de ajudar o aluno a desenvolver seus conhecimentos sobre os tipos de música que compõem o cancionário francófono, podemos afirmar que o uso desses instrumentos mediadores está baseado na relação de alteridade entre o protagonista e os alunos, não apenas no contexto de sala de aula, mas também através das interações que se desenvolvem pelo WhatsApp. Vemos aqui o ato responsivo do professor em se servir de uma ferramenta também bastante utilizada e apreciada pelos alunos. Com isso, ao enviar materiais didáticos ou “didatizados”, o professor certamente aguarda dos seus alunos também uma postura responsiva e responsável.

Compreendemos que o discurso do P1 coroa toda a nossa reflexão sobre o uso de DA nas aulas de LE. Assim, evidenciamos que os artefatos citados sofrem o processo da gênese instrumental e tornam-se verdadeiros instrumentos da atividade do professor estagiário. Logo, podemos concluir que esse processo é um fato de singular importância para os nossos protagonistas, pois é através dele que os professores estagiários conseguem realizar as prescrições e respondem às demandas do *métier*. Assim, nossas análises aprofundam a reflexão sobre como a gênese instrumental pode ser considerada um meio facilitador da organização e realização da atividade docente de professores iniciantes de LE.

Finalmente, a partir do discurso do professor estagiário sobre a sua atividade e a partir do que postula Brossard (2012) sobre as formas de apropriação de uma cultura, percebemos que o processo de gênese instrumental realizado durante a referida atividade conduziu os sujeitos à apropriação da cultura francófona, não estando essa noção de cultura ligada ao sentido de “meio cultural” no qual o sujeito deve se adaptar, mas sim a uma compreensão sobre “*a constituição-produção de um psiquismo humano pela entrada no mundo*”

da cultura e a apropriação das obras que a constituem”¹¹⁹ (BROSSARD, 2012, p. 10). Isso está representado pela poesia cantada que o protagonista adotou como instrumento de sua atividade.

4.2.2.2 Sequência 2: “*Comunicar é também usar o corpo*”

A segunda sequência que analisamos compreende um trecho da aula registrada do P2, na qual o professor estagiário apresenta aos seus alunos os tipos de esportes mais praticados pelos franceses. Essa apresentação se dá com base em uma rubrica *Civilisation* presente no manual *Écho A2*.

Durante a aula, percebemos que o protagonista lança mão do gestual como uma forma de apresentar o significado de uma palavra para seus alunos. Assim, ao utilizar a sua expressão corporal como recurso para a realização de sua atividade, percebemos por parte do P2 a apropriação de um instrumento simbólico, até então não apresentado nesta pesquisa: o gesto.

Assim, podemos afirmar que essa sequência oportuniza uma discussão mais aprofundada do uso do gestual e das potencialidades do corpo como um instrumento simbólico de mediação da atividade professoral. Da mesma forma, defendemos que, com base no discurso dos dois protagonistas, podemos constatar que os professores estagiários apresentam formas diferentes de realizar as suas atividades. De fato, essa nossa afirmativa pode ser constatada através das discordâncias e dos momentos de estranhamento que se apresentam entre o P1 e o P2 durante a sequência analisada.

Visto que essa mesma atividade também foi analisada durante a fase do RC, compreendemos que seria necessário trazer aqui a voz do coletivo de trabalho sobre a importância do gestual para a atividade professoral. Assim, analisamos inicialmente o excerto contendo o discurso dos dois protagonistas durante a ACC e posteriormente o discurso do coletivo de trabalho no RC.

A realização da atividade teve a seguinte ordem: inicialmente o P2 informou aos seus alunos que eles trabalhariam o tema de esportes praticados pelos franceses. Posteriormente, o professor estagiário leu, com os seus alunos, os textos presentes na página trabalhada. Finalmente, o protagonista explicou aos alunos as expressões que eles desconheciam.

Vejamos a seguir os comentários realizados durante a ACC sobre a referida atividade.

¹¹⁹ No original: “[...] la constitution-production d’un psychisme humain par l’entrée dans le monde de la culture et l’appropriation des oeuvres qui la constituent”.

ACC
<p>Cena: O professor em pé, de frente para os alunos, lê o texto presente na rubrica trabalhada que fala sobre os tipos de esportes mais praticados pelos franceses. Então, uma aluna pergunta o significado da palavra <i>randonnée</i>, nesse instante o protagonista faz um gesto com o corpo, ele caminha em círculos na sala, como forma de explicar o significado da palavra. Ao final do movimento, o professor estagiário pergunta à aluna se ela compreendeu o significado da palavra e se saberia identificar a qual esporte aquele gesto correspondia.</p>
<p>84- P2: É gente, isso é uma gafe. Eu não sei nem mesmo se eu me enganei [<i>durante a ACS o protagonista afirmou ter se enganado ao ter feito o gestual de uma caminhada para explicar o significado de <i>randonnée</i></i>], eu sei que eu caminhei. [<i>O protagonista continua a observar a continuação da sequência</i>]</p> <p>85- P2: Então, é ++. Eu concordo comigo. (<i>Sorrindo e apontando para o vídeo</i>) Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né? Comunicar é também usar o corpo.</p> <p>86- P1: Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual. Eu não me vejo fazendo gestos. Fazendo ++ sei lá (<i>apontando para a tela</i>).</p> <p>87-P2: Rodando na sala, caminhando na sala (<i>sorrindo</i>).</p> <p>88- P1: É, eu não faria isso de rodar na sala. Eu não faria isso (<i>sorrindo</i>).</p> <p>89- P2: Mas tu não acha que isso é bom?</p> <p>90- P1: Eu acho que ajuda, é bom. Mas eu (<i>apontando para si mesmo</i>) não sou assim, não sou gestual. Mas eu acho que é muito válido.</p> <p>91- P2: Pois eu gosto muito.</p> <p>92- P: P1, você encontra outras formas quando você quer explicar algo para os alunos?</p> <p>93- P1: É, eu encontro outras formas. Quer dizer ++ eu gosto muito de dar exemplos. Quando um aluno me faz uma pergunta eu já dou logo um exemplo. Às vezes fica uma coisa meio louca, mas dá certo. Gestual é muito difícil eu fazer.</p> <p>94- P2: Nossa, nossa, nossa (<i>com a mão no queixo</i>)</p> <p>95- P: P2, nós podemos perceber que você usa bastante, não é?</p> <p>96- P2: É, uso e gosto muito de me movimentar em sala. Não sei se é porque eu sou muito eufórico. [...]</p>

Nessa sequência, ao analisar a sua atividade inicial, durante a fase da ACC, o protagonista retoma o discurso que havia sido produzido durante a fase da ACS, fato que se relaciona diretamente com a teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo. Ou seja, a ideia de que “intencionalmente ou não, cada discurso entra em diálogo com os discursos anteriores tratando sobre o mesmo objeto, assim como com os discursos que virão, dos quais ele incita e prevê as reações”¹²⁰ (TODOROV, 1981, p. 8).

Fica evidente que o P2 dialoga com o seu próprio discurso produzido na ACS com o objetivo de reafirmá-lo, ao declarar: “*Então, é ++. Eu concordo comigo. (Sorrindo e apontando para o vídeo) Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né?*” (P2-85-ACC). Percebemos que o professor estagiário se posiciona exotopicamente não apenas em relação à sua atividade inicial, visto que, como já havíamos descrito, a AC é essencialmente um processo exotópico, mas ele assume uma “extraposição” com relação à ACS, reafirmando o seu discurso. A respeito desse posicionamento, Sobral (2016b, p. 118) assevera que “O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si

¹²⁰ No original: “Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu’avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions”.

mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual [...] do agir e do refletir sobre o agir”.

Ao afirmar que concorda consigo mesmo, além de resgatar o seu discurso de outras etapas da pesquisa, o protagonista aponta para uma apropriação e consolidação de seu próprio repertório didático metodológico. Em outras palavras, o P2 demonstra a apropriação do gênero professoral, além do desenvolvimento do seu estilo, que engloba o gestual como um instrumento de sua atividade.

Apoiando-nos na afirmativa do protagonista durante a ACS e a ACC e com base no pensamento vigotskiano que compreende a linguagem, por sua característica essencialmente simbólica, como o principal instrumento psicológico de mediação da atividade humana, defendemos que o protagonista efetivamente lança mão do gestual como um instrumento simbólico de mediação de sua atividade professoral, fato que, para nós, representa uma forma que o protagonista encontra de realizar a sua atividade e sanar a questão levantada pela aluna, através de um posicionamento responsivo e por meio do uso de instrumento mediador simbólico.

Em oposição ao que afirma o P2, o P1 declara que: *“Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual. Eu não me vejo fazendo gestos. Fazendo ++ sei lá (Apontando para a tela)”* (P1-86-ACC). Assim, o discurso produzido entre os dois protagonistas durante a ACC sobre os meios que eles encontram de realizar a atividade professoral desvela as diferentes¹²¹ formas de fazer pertencentes a cada um, os caminhos adotados para a realização das prescrições. Logo, com base na afirmativa do P1, podemos observar sua reflexão sobre as práticas docentes em relação à prática do outro professor iniciante, momento no qual, ao assumir o papel do “eu”, o P1 se constrói professor e reafirma sua prática a partir de uma posição antagônica em relação ao modo de fazer do P2, neste caso, o “outro”.

De acordo com Gonçalves *et al.* (2015), que apontam que o dialogismo sempre leva em conta a existência do “outro”, podemos observar a instauração de uma relação discursiva de alteridade entre os protagonistas, isto é, “a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados” (GONÇALVES *et al.*, 2015, p. 214) que se manifesta no discurso sobre as diferentes formas com que os professores estagiários respondem às prescrições da *métier*.

¹²¹ É importante ressaltar que, embora haja uma variedade no modo com que cada professor realiza sua atividade (estilo-individual), esta, por sua vez, insere-se dentro de um gênero profissional. Gênero profissional que constitui um “estoque de ‘ações’ e ‘verbalizações’” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13) comum ao meio profissional (gênero-social).

O posicionamento apresentado no discurso dos dois protagonistas nos remete à noção de *arena dialógica* desenvolvida por Bakhtin. Assim sendo, se para Faraco (2009, p. 84) “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”, para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 67) “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória [...] como o produto de interação viva das forças sociais”. Nessa reflexão, observamos que, no discurso dos protagonistas, encontramos marcas dessa “batalha”, que não necessariamente se relaciona com a ideia de ganhar ou perder, mas com a afirmação para “si” e para o “outro” dos caminhos adotados na realização da atividade professoral. Ou seja, os seus posicionamentos antagônicos. “*Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né?*” (P2-85-ACC); “*Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual.*” (P1-86-ACC).

Percebemos, por parte do P1, um posicionamento de responsividade em relação ao discurso do P2, ainda que esse posicionamento seja de discordância. Assim, ao construir o seu enunciado, o P1 procura defini-lo de forma ativa em relação ao outro protagonista. Esse movimento de responsividade só é possível pois eles levam em conta “o fundo aperceptível da percepção do [seu] discurso pelo destinatário” (BAKHTIN, 2011, p. 302). Em outras palavras, as concepções e convicções do “outro”, como sugere Bakhtin (2011), são responsáveis por determinar a compreensão ativa e responsiva do meu enunciado.

Assim, é a partir das relações dialógicas que se instauram na AC, ou seja, nos encadeamentos de réplicas entre dois sujeitos engajados em uma interação, que percebemos a evidenciação dos modos de fazer de cada protagonista, ou melhor, a elaboração do quadro proposto por cada um que torna possível a aprendizagem dos alunos, além da sua própria.

Ainda nessa reflexão, observamos o protagonista P1 descrever que não lança mão do gestual como um meio intermediário na realização de sua atividade, mas que encontra outras formas de fazê-lo. Entre essas formas citadas, percebemos que configura a ação de exemplificar: “*É, eu encontro outras formas. Quer dizer ++ eu gosto muito de dar exemplos. Quando um aluno me faz uma pergunta eu já dou logo um exemplo. Às vezes fica uma coisa meio louca, mas dá certo. Gestual é muito difícil eu fazer.*” (P1-93-ACC).

A reflexão sobre a relação entre os instrumentos psicológicos da atividade professoral e os modos de fazer de nossos protagonistas nos fazem concluir que os dois professores estagiários lançam mão de instrumentos simbólicos de mediação. No entanto, o que podemos evidenciar é que esses instrumentos se diferenciam pelo tipo de linguagem. Se, por

um lado, o P1 lança mão da linguagem verbal como um meio de criar exemplos e, assim, realizar sua atividade, o P2, além da linguagem verbal, lança mão, também, da linguagem não verbal, ou seja, do gesto como meio de realizar a sua atividade.

O que está no cerne da discussão entre os dois protagonistas (que de certa forma se opõem sobre o uso de instrumentos simbólicos) é a forma que os protagonistas encontram de realizar as prescrições. Assim, a oposição entre os modos de fazer dos protagonistas se evidencia em trechos como: “*É, eu não faria isso de rodar na sala. Eu não faria isso (sorrindo)*” (P1-88-ACC); “*Eu acho que ajuda, é bom. Mas eu (apontando para si mesmo) não sou assim, não sou gestual. Mas eu acho que é muito válido.*” (P1-90-ACC); “*É, uso e gosto muito de me movimentar em sala. Não sei se é porque eu sou muito eufórico*” (P2-96- ACC). A nosso ver, esses trechos apontam para a questão do desenvolvimento do estilo professoral de cada protagonista, que se dá por meio da apropriação do gênero professoral.

Podemos concluir que os movimentos dialógicos que se desenvolvem durante a ACC, quadro metodológico que possibilita o desenvolvimento profissional dos protagonistas, trazem à tona a noção de gênero da atividade, tornando possível discutir sobre a variedade de estilos que o compõem. Esse acesso caracteriza, a nosso ver, uma rica fonte de desenvolvimento para os protagonistas da atividade e para o coletivo de trabalho, pois discutir sobre o estilo singular que possuem os profissionais da atividade docente é discutir o gênero professoral em sua essência.

A mesma sequência aqui analisada foi levada para o RC, sessão na qual os protagonistas e o coletivo de trabalho puderam dialogar sobre a importância do gestual como instrumento simbólico de mediação da atividade professoral. A escolha de levar essa sequência para o RC significou, para nós, uma busca pelo entendimento se o gestual poderia ser compreendido como um instrumento empregado pelos outros sujeitos que compõem o coletivo de trabalho de professores estagiários de FLE do NLE, visto que ocorreu durante a ACC estranhamento e controvérsia entre o P1 e o P2 sobre o uso desse instrumento.

Durante o RC, os participantes de nossa pesquisa observaram o vídeo da atividade inicial do P2, seu discurso sobre o uso do gestual da fase da ACS e o debate com o P1 durante a ACC. Após a observação do vídeo contendo o discurso dos protagonistas nas fases anteriores, o diálogo durante o RC se deu da seguinte forma:

RC
<p>79-P: Quer dizer que você utiliza bastante o corpo, não é?</p> <p>80-P2: Sim, eu::, eu tenho uma coisa com as mãos (<i>fazendo gestos rápido com as mãos</i>) eu não paro quieto. Eu tenho uma hipótese que o gestual compensa uma explicação linguística. Se o aluno me pergunta o que é <i>randonnée</i>, ao invés de eu dizer o que é eu faço um gestual. Ajuda, mas ++ eu não sei se compensa. Evita que eu seja obrigado a me expressar oralmente. Inclusive, é muito legal, os alunos te imitam, é uma coisa louca. Eu comecei a falar e a aluna começou a usar a mão também (<i>se referindo à explicação dada durante a aula registrada</i>) [...] Eu também tenho dificuldade em dar exemplos, então se movimentar ajuda.</p> <p>81-P: P1, você comentou durante a ACC que não se vê fazendo isso, certo?</p> <p>82-P1: Sim, eu não me vejo dando esses exemplos gestuais. Para qualquer coisa eu dou um exemplo, mas eu não gesticulo muito. Eu não me vejo fazendo isso.</p> <p>83-CP: Você poderia até propor para os alunos fazerem uma <i>randonnée</i> na sala. (<i>fazendo gestos circulares com as mãos e sorrindo</i>)</p> <p>84-P: E vocês, quando os alunos propõem questões, pedem explicações, vocês usam o corpo também? Usam exemplos? Como vocês fazem? [...]</p> <p>88-C1: Em uma aula, eu fui explicar o verbo <i>cacher</i> [<i>esconder</i>] então eu me::, eu me escondi debaixo da mesa. Eles entenderam na hora. (<i>riso</i>)</p> <p>89-P: Então, você usa também o gestual, é isso?</p> <p>90-C1: Sim, mas não sempre. Quando eu acho que ajuda. Quando eu percebo que vai atrapalhar eu não uso. [...]</p> <p>95-C3: Referente ao vocabulário, quando dá pra resolver com sinônimo eu resolvo, quando não eu tento dar um exemplo, quando não eu uso o corpo. Mas é claro que existem tipos de vocabulário que até o próprio professor se sente melhor gesticulando. Se ele for tentar explicar certas coisas discursivamente os alunos ficam sem entender mais ainda. Às vezes é melhor usar um gesto. [...]</p>

O uso do gestual como um instrumento mediador que auxilia os professores estagiários na realização de sua atividade foi debatido pelos protagonistas e pelo coletivo de trabalho durante o RC. A partir desse excerto, constatamos que P2 continua com a sua convicção de que o gestual representa um meio que o auxilia na realização de sua atividade, afirmativa que pode ser constatada no trecho: “*Eu tenho uma hipótese que o gestual compensa uma explicação linguística. Se o aluno me pergunta o que é randonnée, ao invés de eu dizer o que é eu faço um gestual.*” (P2-80-RC).

Da mesma forma, também concluímos que o P1 continua com a sua opinião sobre o não uso do gestual, mas que se serve de outro recurso, aquele dos exemplos. Ou seja, o protagonista reafirma o seu posicionamento ao declarar que: “*Sim, eu não me vejo dando esses exemplos gestuais. Para qualquer coisa eu dou um exemplo, mas eu não gesticulo muito. Eu não me vejo fazendo isso*” (P1-82-RC).

Os posicionamentos tomados pelos dois protagonistas durante o RC nos fazem compreender que os discursos produzidos durante a ACC, sobre o gestual na atividade professoral, caracterizam, realmente, um posicionamento baseado em um desenvolvimento estilístico dos protagonistas. Assim, a oposição entre os nossos protagonistas sobre esse tema revela as múltiplas formas de fazer que compõem o gênero professoral. Essas formas distintas de realizar a atividade docente são compreendidas por nós como respostas dadas pelos profissionais às prescrições do *métier*.

Logo, nossas análises sobre os instrumentos simbólicos de mediação da atividade de nossos protagonistas nos fazem concluir que, além do perfil da turma, um ponto muito importante no processo de apropriação dos instrumentos que medeiam a atividade dos professores estagiários está atrelado, diretamente, ao estilo desenvolvido pelo profissional dentro do gênero profissional do qual faz parte.

O coletivo de trabalho apontou para um entendimento do gestual como um instrumento importante na atividade professoral. Com base no discurso do C1, percebemos que outros professores estagiários do NLE também lançam mão desse instrumento, fato que pode ser exemplificado no episódio em que o C1 tenta explicar o significado do verbo *catcher* para seus alunos e, para isso, se esconde debaixo de sua mesa.

O C3 também se posiciona favorável à utilização do gestual durante a realização das prescrições. Assim, ainda que o protagonista nos faça compreender que esse não é o principal instrumento de sua atividade, é certamente algo que o auxilia. Da mesma forma, o discurso produzido pelo C3 sugere que, na atividade professoral, existem situações onde a mediação simbólica através do gestual é mais eficiente do que a verbal. O professor estagiário descreve que *“Mas é claro que existem tipos de vocabulário que até o próprio professor se sente melhor gesticulando. Se ele for tentar explicar certas coisas discursivamente os alunos ficam sem entender mais ainda. Às vezes é melhor usar um gesto.”* (C3-95-RC).

Consideramos que a CP, assim como o C1 e o C3, assume uma posição favorável ao uso do gestual nas aulas. De fato, além de concordar com a importância desse instrumento na realização da atividade registrada e analisada do P2, ela sugere que o professor estagiário poderia ter ido além e não apenas realizado o gestual, mas proposto que os próprios alunos também o realizassem.

A partir do discurso de dois dos professores estagiários e da CP, que compuseram o coletivo de trabalho, e a partir do discurso do P2, nas fases simples, cruzada e RC de nosso estudo, podemos afirmar que o gestual pode ser compreendido como um instrumento simbólico de mediação da atividade dos professores estagiários do NLE. Instrumento esse que é usado a partir da relação de alteridade percebida no discurso dos professores estagiários. Ou seja, os professores lançam mão desse instrumento como um meio de melhorar as suas aulas e, por consequência, a apropriação de conteúdo relacionado aos aspectos civilizacionais de países francófonos.

A análise realizada do trecho registrado da atividade inicial do P2 nos oportunizou uma rica discussão sobre a singularidade presente no estilo de cada profissional e a importância dessa individualidade para a construção e atualização do gênero da atividade. Em outras

palavras, apesar dessa singularidade na atividade de cada um, o uso do gesto no ensino de LE é um procedimento inserido no “estoque” das atividades, na memória do coletivo desse gênero profissional.

4.2.2.3 Sequência 3: “*Tudo pode ser mostrado, mas nem tudo pode ser perguntado*”

Retomamos aqui a análise de um trecho da atividade registrada do P2, já descrita em 4.2.1.2. Todavia, devemos esclarecer que os focos de análise entre as duas seções são distintos, ainda que analisemos a mesma sequência da atividade. Na primeira, investigamos as marcas discursivas do processo de planejamento da aula ministrada pelo professor estagiário. Agora, buscamos analisar se o vídeo utilizado pelo P2 durante a sua aula pode ser compreendido como um instrumento mediador de sua atividade.

Como já exposto inicialmente, analisamos o discurso do nosso protagonista sobre o uso de um vídeo que tratou dos tipos de esportes mais praticados na França, durante a exploração da rubrica *Civilisation*, que abordou o mesmo tema. Assim, foi possível observar, em nossa primeira análise dessa sequência, que o professor estagiário enviou o vídeo para seus alunos durante a semana, para que no dia da aula eles comentassem. Todavia, ficou claro, a partir do discurso do próprio P2, que os alunos não viram o vídeo e, por esse motivo, foi necessário vê-lo em classe. Logo, a visualização do vídeo durante a aula só foi possível porque o professor estagiário, usando seu conhecimento prévio do perfil da turma, salvou o arquivo em vídeo em seu celular.

Visto que anteriormente já descrevemos os passos que foram tomados na realização dessa atividade, não cabe reapresentá-los. Entretanto, devemos esclarecer que o diálogo entre os protagonistas sobre essa atividade gerou uma longa transcrição. Por esse motivo, considerando nosso foco e levando em conta o longo diálogo de nossos protagonistas, tivemos que realizar alguns cortes no excerto aqui analisado. Esses cortes suprimiram apenas os trechos do diálogo que não fazem alusão a essa atividade. Assim, buscamos sempre preservar as ideias apresentadas pelos protagonistas e os seus posicionamentos sobre a atividade analisada, garantindo, assim, a veracidade dos discursos aqui analisados.

Tendo em vista que a mesma sequência da atividade foi analisada durante a ACS e que os discursos produzidos pelos protagonistas na ACC se fundamentam na análise realizada pelo P e P2, compreendemos que seria necessário trazer os diálogos produzidos na ACS para servirem de complemento de nossas análises sobre o uso do vídeo como um instrumento da atividade professoral dos estagiários.

No excerto que segue, podemos observar o P2 narrando como ele faz para escolher os materiais autênticos que utiliza em sala de aula. O protagonista também descreve as suas dificuldades em selecionar esse tipo de documento.

ACS – P2
<p>Cena: O professor estagiário, em pé de frente para os alunos, informa que eles verão o vídeo sobre esporte na França que havia sido enviado para o grupo de WhatsApp durante a semana. O professor explica que como não dispõe de um projetor, ele e os dois alunos verão o vídeo no celular. Nesse momento, o protagonista aproxima-se dos alunos, com o aparelho celular nas mãos, e dá play no vídeo.</p>
<p>98- P2: Então (<i>sorrindo</i>), eu tenho um sério problema em escolher esses materiais autênticos (<i>faz o gesto de apas com os dedos</i>) para o nível do aluno. Eu acho que++ me falta experiência e:: e:: por exemplo, o que é um aluno do A2? [<i>um nível do CECRL</i>] O que ele sabe? O que ele não sabe? Eu não tenho um exemplo de aluno ideal do A2 para eu saber o que ele pode ou não (<i>balançando a cabeça</i>) [...]</p> <p>99- P: Quando você tem essas dúvidas referente ao nível do aluno, você faz buscas pelo <i>Cadre</i>? [<i>se referindo ao CECRL</i>] ou é mais intuitivo?</p> <p>100- P2: É, eu faço buscas no <i>Cadre</i> e pesquiso, mas o <i>Cadre</i> é muito, muito genérico, ele é muito geral. <i>O aluno é capaz de se expressar (olhando para cima de forma pensativa) ++ de: de: compreender não sei o que lá [citando o texto do CECRL].</i> É muito genérico. [...] Então, eu tenho uma ideia de que qualquer coisa pode ser mostrada, mas nem tudo pode ser perguntado. Eu posso mostrar o vídeo mais rápido do mundo e trabalhar apenas as imagens. Como eu posso apenas me apoiar no áudio e não trabalhar as imagens. [...]</p>

No excerto aqui analisado, podemos evidenciar que o professor estagiário lançou mão do vídeo como um complemento da discussão apresentada na rubrica *Civilisation*, que também tratava sobre a prática de esportes pelos franceses.

Ao analisar a sua atividade durante a ACS, o protagonista descreve que a escolha do DA adequado para o nível dos alunos caracteriza uma das dificuldades em sua prática de ensino. Ao descrever tal problema, o P2 afirma: “*Eu acho que++ me falta experiência e:: e:: por exemplo, o que é um aluno do A2? [um nível do CECRL] O que ele sabe? O que ele não sabe? Eu não tenho um exemplo de aluno ideal do A2 para eu saber o que ele pode ou não [...]*” (P2-98-ACS).

Pelo discurso do protagonista, percebemos que ele dialoga com as prescrições do CECRL sobre o nível dos alunos, o que sinaliza uma posição responsiva do professor estagiário. Ou seja, ele sugere tentar atender às prescrições apresentadas pelo documento e, ao mesmo tempo, lança questionamentos cujas respostas ele busca no próprio documento, ao realizar a escolha do material que melhor se adéqua ao nível de seus alunos. Ainda que, segundo o próprio protagonista, o documento possa ser considerado “genérico”.

O posicionamento do professor estagiário ao descrever o CECRL como um documento prescritivo pouco explicativo nos remete ao que assevera Amigues (2004) sobre a relação existente entre a atividade professoral e a forma com que os professores realizam as prescrições. Para o pesquisador, “[...] o trabalho do professor inscreve-se em uma organização

com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas de modo a definir as tarefas que eles vão [...] prescrever para os alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Assim, de acordo com Amigues (2004) e a partir do que descreve o protagonista, percebemos que prescrições *vagas* na atividade professoral representam um obstáculo para os professores, principalmente para os iniciantes, aqueles que ainda não dispõem de uma *expertise* profissional, fato que pode ser observado nas palavras do professor estagiário: “*Eu acho que me falta experiência e:: e:: por exemplo, o que é um aluno do A2?*” (P2-98-ACS).

Da mesma maneira, podemos concluir que através de seu posicionamento ativo-responsivo, ao tentar superar as dificuldades surgidas nas prescrições, o professor estagiário desenvolve a compreensão de que “[...] *qualquer coisa pode ser mostrada, mas nem tudo pode ser perguntado.*” (P2-100-ACS). Ou seja, ele supera a dificuldade em escolher materiais apropriados para seus alunos através das diversas formas de instrumentalização de um objeto. Em outras palavras, ele se apropria do entendimento do artefato instrumentalizado como um recurso inesgotável de possibilidades, pensamento desenvolvido por Rabardel (1995), ao esclarecer que o artefato nunca é apropriado em sua totalidade, mas em parte, segundo as necessidades dos sujeitos, da situação imediata, de suas capacidades etc.

Essa discussão nos remete ao que declara Clot (2008) sobre a atividade. Segundo o autor, para se conhecer a atividade, é necessário entender os conflitos que ela provoca. Ao citar Vigotski, o autor afirma que:

“O homem é cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Logo, o comportamento pleno nada mais é do que “o sistema de reações que venceram” (VYGOTSKI, 2003, p. 74). Os outros, rejeitados, formam resíduos incontrolados, tendo mais força para exercer uma influência na atividade do sujeito contra a qual ele pode ficar sem defesa (CLOT, 2008, p. 89).¹²²

Apoiando-nos nessa citação de Clot (2008) e a partir da compreensão do artefato instrumentalizado como um recurso infinito de possibilidades, percebemos que a forma de instrumentalização adotada pelo protagonista e a função que ele atribui ao instrumento dentro do processo de ensino e aprendizagem nada mais é do que “o sistema de reações que venceram”. Ou seja, o conjunto de decisões e ações que o protagonista tomou, em detrimento de outras, visando responder, da melhor maneira possível, às prescrições do *métier*.

¹²² No original: “‘L’homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées’. Du coup, le comportement n’est jamais que le ‘système de réaction qui ont vaincu’ (VYGOTSKI, 2003, p. 74). Les autres, refoûlés, forment des résidus incontrôlés n’ayant que plus de force pour exercer dans l’activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense”.

Sob essa ótica, considerando que cada classe se apresenta como um novo contexto para apropriação de um artefato, percebemos que, efetivamente, é coerente pensar que o mesmo vídeo pode ser utilizado (instrumentalizado) em salas de níveis distintos. Assim, com base em Rabardel (1995) e a partir do discurso do protagonista, concluímos que a decisão de adotar ou não um DA em sala de aula está atrelada aos objetivos do professor com relação ao instrumento e, por consequência, a forma como ele é instrumentalizado. Assim, podemos concluir que o nível dos alunos não configura, necessariamente, o único critério de seleção dos artefatos apropriados pelos protagonistas em sala de aula.

Ainda sobre a realização dessa atividade, durante a ACS, o P2 avaliou a atividade observada. Os comentários se deram da seguinte forma:

ACS-P2
Após observarem toda a sequência da atividade em que o professor estagiário utilizou o vídeo falando sobre esportes na França, o pesquisador perguntou se o protagonista estava satisfeito com a atividade observada e se ele mudaria alguma coisa.
182- P2: Sim, eu fiz exatamente o que eu tinha planejado (<i>fazendo gestual positivo com a cabeça</i>). Mas como eu fiz na hora poderia ter sido mais devagar.
183- P: Isso é o que você mudaria?
184- P2: É, isso, a velocidade, ir aos pouquinhos [...]. Eu acho que eu quero compensar com muito ao invés de compensar com qualidade.
185- P: Compensar o que?
186- P2: Não sei (<i>fazendo gesto negativo com a cabeça</i>). O que talvez seja tedioso na minha aula. [...]
187- P: Compensar a não vivência?
188- P2: Sim, mas não necessariamente é só+ por causa disso (<i>olha para cima de modo pensativo</i>). [...] Eu não :: Eu acho que+ por exemplo, se eu já tivesse o conhecimento de como se faz esporte na França, como eu sei no Brasil, eu++ talvez não tivesse trabalhado o vídeo. Eu poderia passar mais tempo falando da minha experiência. [...] Eu dou para o aluno uma experiência que eu não tenho [...]

Ao se ver trabalhando, a partir de uma extraposição em relação à atividade registrada, o protagonista aponta aquilo que mudaria em sua atividade. A partir de seu discurso, percebemos que o professor estagiário diz querer compensar alguma coisa ao complementar as prescrições sobre civilização. “*Eu acho que eu quero compensar com muito ao invés de compensar com qualidade.*” (P2-184-ACS). Essa tomada de consciência desenvolvida pelo protagonista aponta para um processo de desenvolvimento. Em outras palavras, ele toma consciência de si e de suas ações se revelando para o “outro” (BAKHTIN, 2011), ainda que seja o “outro de si”.

Ao ser questionado se ele estaria de alguma forma tentando compensar a não vivência *in loco* em países de língua francesa, o protagonista declara que, caso ele possuísse a experiência real em países francófonos, ele não precisaria utilizar o vídeo ao trabalhar a rubrica *Civilisation*, pois poderia lançar mão de sua própria experiência: “[...] se eu já tivesse o

conhecimento de como se faz esporte na França, como eu sei no Brasil, eu++ talvez não tivesse trabalhado o vídeo. Eu poderia passar mais tempo falando da minha experiência [...] eu dou para o aluno uma experiência que eu não tenho [...]” (P2-188-ACS), fato que traduzimos como uma supervalorização que o protagonista atribui para a vivência *in loco* em países francófonos, provavelmente oriunda de sua pouca experiência no *métier* professoral.

Por considerarmos uma sequência rica e passível de muitas análises, decidimos retomar essa discussão da ACS na fase da ACC. Assim, a mesma sequência da atividade inicial foi analisada pelos professores estagiários durante a fase da ACC, juntamente com o discurso do P2 na ACS. Os comentários se deram da seguinte forma:

ACC
<p>118- P: P1, você concorda com o P2 que afirma que tudo pode ser mostrado, mas nem tudo pode ser perguntado? [a referida frase foi produzida pelo P2 durante a ACS. Nessa ocasião, o protagonista descrevia a sua forma de escolher os materiais autênticos para serem usados nas aulas e como ele aborda esses materiais, de acordo com o nível da turma].</p> <p>119- P1: Sim, sim, eu concordo com ele (<i>apontando para o P2</i>). Quando eu digo que o mesmo vídeo que eu passo para uma turma eu passo para as outras, é exatamente isso. Tipo, o vídeo pode ser muito rápido, mas dependendo de como você mostra ele pode ser trabalhado. Quando o P2 fala do Cadre [<i>Quadro Comum Europeu</i>] eu também concordo com ele. [<i>Durante a ACS o P2 afirmou que não lançava mão do referido documento pois considerava-o vago e sem explicações claras</i>]. Tem coisas que eu não sigo, as vezes eu meio que renuncio ao Cadre. É o nível da turma que vai guiar e dizer o que a gente pode ou não trabalhar em sala. [...]</p> <p>152- P: P2, você ainda continua com essa compreensão? Caso você tivesse essa vivência em países francófonos você não teria trabalhado o vídeo? [<i>durante a ACS o protagonista afirmou que se possuísse a vivência in loco em países francófonos não teria levado o vídeo para ser trabalhado em classe, pois poderia falar de sua própria experiência.</i>]</p> <p>153- P2: [...] agora eu acho que não substituiria o vídeo. Eu tenho que pensar no aluno, não é? Tipo, para mim seria mais fácil falar sobre a minha vivência, mas seria mais interessante para o aluno ficar me escutando falar sobre esporte na França [<i>tema da aula registrada</i>] ou ver um vídeo sobre esse tema?</p> <p>154- P: Então, para que eu possa entender, agora você acha que não traria o vídeo caso tivesse essa vivência? É isso?</p> <p>155- P2: Não, agora eu acho que traria, agora eu acho que traria, sim.</p>

A decisão de levar essa sequência para ser debatida pelos dois professores estagiários na ACC justifica-se pelo fato de que buscávamos saber se o P1 também compreendia que o mesmo artefato poderia ser instrumentalizado de diversas formas, sendo possível o mesmo DA ser utilizado em turmas com níveis diferentes, e se o P2 continuava com a mesma compreensão de que, caso ele possuísse a experiência em países francófonos, ele deixaria de levar o vídeo trabalhado em classe para seus alunos.

Evidenciamos que, ao analisar a atividade inicial do P2 e o seu discurso na ACS, o P1 posiciona-se de acordo com a afirmativa de que qualquer documento pode ser trabalhado em sala de aula, se for levada em consideração a forma de instrumentalização. Esse posicionamento está marcado em seu discurso, que se desenvolve a partir do discurso produzido

pelo P2 na ACS: “*Sim, sim, eu concordo com ele (apontando para o P2). Quando eu digo que o mesmo vídeo que eu passo para uma turma eu passo para as outras, é exatamente isso.*” (P1-119-ACC).

O enunciado apresentado pelo P1 em relação à atividade e ao discurso do P2 caracteriza o que Bakhtin (2011, p. 300) nomeia de “ressonância dialógica”, ou seja, percebemos que o posicionamento do P1 se fundamenta no discurso do P2, afirmando-o através de um posicionamento responsivo do P1, em ressonância com os diálogos da ACS.

Da mesma forma, a compreensão partilhada entre os dois protagonistas aponta para a instrumentalização do DA como um meio alternativo que os professores estagiários encontram para explorar a rubrica *Civilisation* do manual *Écho*, mesmo não dispondo da experiência *in loco* em países francófonos e atravessando o complexo período de iniciação das práticas docentes.

Durante a ACC, retomamos a discussão iniciada com P2, durante a ACS, sobre a relação entre o vídeo trabalhado, a rubrica *Civilisation* do manual e a importância da vivência *in loco* em países de língua francesa. E, como podemos perceber no excerto da ACC, o professor estagiário mudou de opinião e passa a se posicionar de maneira contrária a tudo que havia dito na fase precedente.

Ao ser questionado se ele continuava com a mesma compreensão de que, se pudesse dispor de sua própria experiência, ele não teria trabalhado o vídeo, o professor estagiário afirma: “[...] *agora eu acho que não substituiria o vídeo. Eu tenho que pensar no aluno, não é? Tipo, para mim seria mais fácil falar sobre a minha vivência, mas seria mais interessante para o aluno ficar me escutando falar sobre esporte na França [...] ou ver um vídeo sobre esse tema.*” (P2-153-ACC).

Nesse novo posicionamento adotado pelo professor estagiário, percebemos que se instaura um processo dialógico entre os discursos produzidos na ACS e na ACC, através do movimento exotópico que reinsere o professor estagiário no contexto de sua atividade inicial e o traz, em seguida, para o seu lugar do “outro” que o vê em ação. Logo, a afirmativa do P2 durante a ACC nos oportuniza duas reflexões muito importantes sobre o processo da AC: uma sobre a manifestação da alteridade como elemento constitutivo do discurso dos professores estagiários e outra sobre as marcas de desenvolvimento da atividade dos protagonistas que se manifestam, também, pelo discurso.

No caso específico de nossa análise do excerto da ACC, percebemos que o protagonista se coloca na posição dos alunos ao refletir que, para ele, seria mais fácil falar sobre as suas próprias experiências, no entanto, ele conclui que seria mais importante para os alunos

terem contato com um DA, ou seja, o vídeo que mostra, que comenta situações que envolvem a prática de esportes na França. Assim, ao afirmar que: “*Eu tenho que pensar no aluno [...]*” (P2-153-ACC), o protagonista aponta para uma necessidade de se constituir professor pensando no “outro” (os alunos) e para o “outro”. Logo, através do discurso do protagonista, percebemos a transformação que se produz no estagiário, através de relação de alteridade para com os alunos, fato que nos remete ao que declara Clot: (2008, p. 24) “[...] é funcionando com os outros que o homem se transforma, mesmo correndo o risco, como sabemos, de se deformar”.¹²³ Aqui compreendemos o “deformar” no sentido de se transforma/mudar completamente.

Ainda sobre a mudança de posicionamento do protagonista, podemos pensar sobre como o processo da AC guiou o P2 à reflexão sobre os seus modos de fazer e, por fim, modificou a sua concepção sobre a atividade realizada. Como sugerem Vieira e Faïta (2003, p. 27-28), a AC pode ser descrita como “um processo de produção, reflexão e transformação da atividade”. Logo, não é estranho pensar que é através das múltiplas relações dialógicas que o profissional desenvolve com os outros sujeitos do processo (o pesquisador, os alunos, o coletivo de trabalho, o *métier* e consigo mesmo) e com base em uma análise de sua atividade que se desenvolve a partir de um extrapositionamento. Considerando as relações de alteridade que estão no cerne das diversas relações sociais, inclusive na atividade docente, o discurso apresentado pelo protagonista se modifica ao reviver e ressignificar a atividade inicial.

Nessa perspectiva, compreendemos que a AC pode suscitar um novo contexto que permite ao protagonista (re)vivenciar novamente a sua atividade inicial e dialogar com esse outro contexto e com o “*outro de si mesmo*”, desenvolvendo uma nova experiência através do vivido, para transformá-lo. De acordo com Clot (2008), o processo que se desenvolve na análise da atividade nos leva não apenas a compreender para transformar, mas também transformar para compreender. Assim, para o autor, “a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas transformada. Melhor, a experiência profissional só pode ser reconhecida graças à sua transformação”¹²⁴ (CLOT, 2008, p. 128). Finalmente, sobre a AC, concluímos que ela não apenas pode proporcionar o desenvolvimento da experiência de trabalho, mas também o desenvolvimento da consciência do trabalhador sobre o *métier*.

Assim, consideramos que as análises realizadas dos excertos mostraram que o vídeo foi, efetivamente, usado como um instrumento de mediação da atividade do P2. Da mesma forma, foi possível evidenciar que a escolha desse instrumento se baseou na rubrica presente

¹²³ No original: “C’est en fonctionnant avec les autres que l’homme se transforme au risque même, comme on le sait, de se déformer”.

¹²⁴ No original: “l’expérience professionnelle ne doit pas seulement être reconnue mais transformée. Mieux, elle ne peut être reconnue que grâce à sa transformation”.

no livro *Écho* e na abordagem escolhida pelo professor estagiário em sala de aula. Por fim, concluímos que a análise dessa atividade durante a ACS e a ACC levou o protagonista a um processo de ressignificação de sua atividade, com base nas relações de alteridade e responsividade para com os seus alunos e a partir do posicionamento exotópico adotado por ele na análise e sua atividade.

O uso de instrumentos mediadores na atividade de nosso protagonista é, novamente, debatido em nossas considerações finais, seção que apresenta o resultado de todas as análises realizadas a partir de nossos instrumentos de geração de dados.

4.2.3 Dificuldades enfrentadas pelos protagonistas

A presente seção terciária, que se divide em duas, investiga, a partir dos diálogos desenvolvidos na ACC, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores estagiários, protagonistas de nosso estudo, ao trabalharem em sala a rubrica *Civilisation* do manual *Écho*.

Assim, apresentamos a seguir os dois excertos que nos permitiram discutir acerca dos problemas mais significativos na atividade desses professores iniciantes.

4.2.3.1 Sequência 1: “*O que me deixa inseguro é a falta do conhecimento*”

O excerto aqui analisado retoma a reflexão sobre a importância da vivência *in loco* em países francófonos na atividade de professores de FLE. Buscamos investigar, a partir do discurso de nossos protagonistas, se a falta dessa vivência pode ser caracterizada como uma dificuldade para os professores iniciantes, ao realizarem as prescrições que demandam conhecimentos de aspectos culturais de países de língua francesa.

Para contextualizar o momento da produção discursiva dos protagonistas, esclarecemos que, durante as análises realizadas na ACC, foi perguntado aos professores estagiários se eles possuíam dificuldades quando trabalhavam a rubrica *Civilisation* e quais seriam essas dificuldades. Assim, o excerto a seguir apresenta a transcrição das respostas dos protagonistas.

ACC

153- P2: Então, a questão da civilização é por isso ++ (*olha pra cima de forma pensativa*) o que me deixa inseguro é:: é a falta do conhecimento. Você dominar e falar sobre a cultura francesa sem nunca ter ido até lá ou ter tido pouco contato, apenas pela internet, é: mu::ito mais complicado do que quem já foi, já viveu por algum tempo. [...]

156- P: P1, você concorda com o P2?

157- P1: Eu fico pensando, essa questão da não vivência é meio++ é uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que eu acho que uma vivência na França é importante por ser uma experiência real, eu também acho que isso não pode dizer muita coisa. Eu tenho uma amiga que morou algum tempo na França, ela adora dar aula de civilização, por outro lado, ela afirma ter vá::rios problemas com a gramática. Quando eu vou dar aula de civilização e eu não sei alguma coisa ou que eu não vivenciei, eu pesquiso, vejo como é, pergunto aos outros professores, vejo vídeos e eu digo como é para meus alunos, a partir das respostas que eu encontro nas minhas pesquisas. É por isso que eu pesquiso e vou bem a fundo, eles [*os alunos*] pesquisam e depois dizem: “*Olha professor, não é assim não.*” É por isso que eu vou bem a fundo nas minhas pesquisas sobre civilização.

Conforme o que afirma o P2, a falta de uma vivência *in loco* em países francófonos caracteriza uma dificuldade em sua atividade. Para o protagonista, o motivo de sua insegurança se dá pela falta de um conhecimento mais aprofundado da cultura francesa. E ainda, o professor estagiário assinala que, para aqueles professores que já viveram naquele país, a realização da atividade sobre aspectos culturais é menos complicada do que para aqueles que só conhecem essa realidade através de outros meios, como a *internet*, por exemplo.

A resposta apresentada pelo P2 aponta para a compreensão sobre a importância dos instrumentos de mediação em sua atividade. Com base em sua resposta, podemos entender que, para o professor estagiário, a realização de uma aula que demanda conhecimentos civilizacionais no ensino de FLE é mais fácil se o professor puder lançar mão de sua própria vivência como um instrumento simbólico de mediação. Ou seja, para o protagonista, ainda que existam outros meios de apropriação dessa cultura, a vivência caracteriza um facilitador na hora em que o professor deve realizar a sua atividade.

Consideramos que o posicionamento adotado pelo P2 em seu discurso, “*O que me deixa inseguro é:: é a falta do conhecimento. Você dominar e falar sobre a cultura francesa sem nunca ter ido até lá ou ter tido pouco contato, apenas pela internet, é: mu::ito mais complicado do que quem já foi, já viveu por algum tempo*” (P2-ACC-153), revela uma característica de iniciante no *métier* professoral. Apoiando-nos em García (2010), compreendemos que, no início da carreira docente, aspectos como insegurança e falta de confiança em si acarretam sofrimento àqueles que iniciam essa prática e que estão em busca da consolidação de seu repertório pedagógico (HUBERMAN, 1992).

Contrariamente ao P2, o P1 se mostra menos preocupado com a importância da vivência *in loco* em países francófonos, com relação à realização de sua atividade professoral.

O protagonista afirma que “[...] *Ao mesmo tempo que eu acho que uma vivência na França é importante por ser uma experiência real, eu também acho que isso não pode dizer muita coisa.*” (P1-157-ACC). Percebemos que a resposta dada pelo P1, de certa forma, posiciona-se em oposição ao discurso do P2, fato que, para nós, justifica-se por esse professor estagiário ter um pouco a mais de tempo de experiência que seu colega.

Como foi possível constatar em 3.2.4, em que apresentamos as características de nossos protagonistas, o P1 possui mais tempo de atividade docente que o P2, fato que pode significar uma maior apropriação do gênero professoral por parte do P1 e a consolidação de um maior acervo didático-metodológico na realização de sua atividade. Esses são fatores que podem oferecer uma maior segurança na realização de sua atividade, a partir da apropriação dos modos de fazer da atividade docente.

A nossa compreensão de que o maior tempo de experiência do P1, mesmo que não seja tanto assim, pode justificar a menor preocupação sobre a importância da vivência *in loco* em países de língua francesa se sustenta, também, com base em outra afirmativa do protagonista. Ao ser questionado sobre o que ele havia descoberto durante o processo da ACC, o professor estagiário declarou:

ACC
<p>166-P1: Bem, aparentemente eu acho que tenho um pouco mais de experiência que o P2, (<i>olhando para o outro protagonista</i>). Eu também acho que o meu período de graduação foi muito bom pra mim, eu tive contato com o <i>métier</i> de professor desde o meu segundo semestre. Eu sempre estive envolvido com a pesquisa de como o professor trabalha e eu acho que isso me deu uma base, uma segurança para hoje. Quando eu entrei em sala de aula pela primeira vez eu não tinha tanto medo, tantas inseguranças de errar. Acho que por ter vivenciado isso por muito tempo. Eu acho que essa foi a grande diferença entre mim e o P2. Como a minha formação acadêmica se voltou muito para a ação do professor, isso me deu bases que a didática não me deu. A pesquisa me ajudou muito a ser como eu sou hoje.</p>

No discurso do P1, dois pontos podem justificar a menor importância que ele atribui à aquisição do conhecimento da cultura de países francófonos *in loco*. O primeiro, como o próprio P1 afirma, diz respeito ao seu maior tempo de experiência na profissão, em relação a P2, fato que aponta uma maior apropriação do gênero professoral pelo protagonista. Já o segundo se relaciona, diretamente, com o seu envolvimento com a pesquisa durante o período da graduação.

Devemos aqui refletir sobre a necessidade de um constante diálogo entre a formação de professores nos cursos de graduação e as pesquisas que acontecem na pós-graduação. Comprendemos que o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão caracteriza um eixo central na universidade e não pode, de maneira alguma, ser fragmentado. No estudo em

questão, revelam-se importantes elementos que merecem ser levados/informados à formação, no Curso de Letras da UECE, por exemplo.

A nosso ver, o envolvimento do aluno graduando com essas três esferas que compõem a universidade pode torná-lo mais preparado e seguro para enfrentar os possíveis problemas que se apresentem em seu *métier*, no futuro, fato que pode ser constatado a partir do discurso de P1: “[...] *Eu sempre estive envolvido com a pesquisa de como o professor trabalha e eu acho que isso me deu uma base, uma segurança para hoje. Quando eu entrei em sala de aula pela primeira vez eu não tinha tanto medo, tantas inseguranças de errar.*” (P1-166-ACC). A partir da afirmativa do protagonista, descobrimos como o seu envolvimento com a pesquisa foi importante para a sua formação e na realização de sua atividade docente.

Compreendemos que, ao declarar “*Eu acho que essa foi a grande diferença entre mim e o P2.*” (P1-166-ACC), o P1 materializa discursivamente a tomada de consciência, que ele desenvolveu durante a AC, de como o seu contato com a pesquisa lhe ofereceu experiências que diferenciam a sua atividade da atividade do P2. Assim, através dos discursos, os professores estagiários se constroem “um” pelo/no “outro” através da alteridade. Nosso pensamento apoia-se em Ponzio (2012), que afirma que “A relação de alteridade aparece no momento em que tomamos consciência de nós mesmos, condição indispensável para a autoidentidade” (PONZIO, 2012, p. 19).

Ainda nessa reflexão, devemos falar sobre o compromisso que a UECE tem com a formação dos profissionais de Letras, permitindo aos alunos participarem de programas de extensão, como, por exemplo, o NLE, contexto que investigamos em nosso estudo e que, como foi descrito em 3.2.1, tem contribuído de maneira muito significativa para a formação dos alunos de Letras da UECE e de outras universidades. Também destacamos a importância do POSLA para a formação dos alunos de Letras. O programa viabiliza o envolvimento dos graduandos nos inúmeros projetos de pesquisa que compõem o programa, além de desenvolver pesquisas que investigam o trabalho dos profissionais de Letras.

Retomando o debate sobre o posicionamento do protagonista no excerto aqui analisado, compreendemos que P1 sugere a apropriação de outros discursos com os quais ele teve contato durante o período em que participou de um projeto de pesquisas que investigava a atividade docente. Assim, evidenciamos que o protagonista evoca esses discursos: “*Como a minha formação acadêmica se voltou muito para a ação do professor, isso me deu bases que a didática não me deu. A pesquisa me ajudou muito a ser como eu sou hoje*” para explicar a diferença de posicionamento instaurado entre ele e o P2, fato que se insere no que postula

Bakhtin (2011). Para o autor, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Fica claro que, ainda que os dois professores pertençam ao gênero iniciante, eles não partilham, necessariamente, dos mesmos problemas. Sob essa ótica, devemos refletir sobre a importância do engajamento dos graduandos de Letras em discussões sobre a atividade professoral, principalmente do professor iniciante. Com base no discurso do P1, podemos concluir que, ainda que ele não tenha cursado disciplinas que o tenham instruído sobre como trabalhar aspectos de civilização, informação apresentada no questionário inicial, o seu engajamento na pesquisa durante a graduação lhe forneceu suportes que o ajudaram a iniciar suas práticas de ensino e lidar de maneira menos sofrível com o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984).

Ainda com base no discurso do P1, percebemos que o professor estagiário encontra formas de tentar suprir a falta de uma experiência *in loco*. Segundo o protagonista, ele realiza pesquisas como forma de suprir essa lacuna deixada pela formação acadêmica durante o curso de Letras. Assim, o protagonista afirma: “[...] *eu pesquiso, vejo como é, pergunto aos outros professores, vejo vídeos e eu digo como é para meus alunos, a partir das respostas que eu encontro nas minhas pesquisas*” (P1-157-ACC). Logo, fica claro que o professor estagiário lança mão de instrumentos mediadores que lhe fornecem as informações culturais de que ele não dispõe, possibilitando que ele realize as prescrições que englobam questões civilizacionais.

O que nos chama atenção no discurso do protagonista P1 é, principalmente, o posicionamento de alteridade com relação aos seus alunos, fato que pode ser evidenciado na afirmação: “[...] *É por isso que eu pesquiso e vou bem a fundo, eles [os alunos] pesquisam e depois dizem: ‘Olha professor, não é assim não’. É por isso que eu vou bem a fundo nas minhas pesquisas sobre civilização.*” (P1-157-ACC). Podemos perceber uma preocupação do professor com relação à resposta dos alunos sobre a sua atividade, mas também observamos a sua preocupação em se preparar da melhor maneira possível. Evidenciamos o protagonista se construindo professor através do olhar do “outro”, nesse caso, os alunos. Para nós, esse fato se relaciona com o que aponta Bakhtin (2011) sobre as relações de alteridade entre os sujeitos: “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro [...] O homem [...] olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os outros do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Assim, o posicionamento apresentado pelos dois protagonistas nos faz compreender que a não vivência caracteriza, de certa forma, um problema na aplicação de prescrições que exigem do professor estagiário conhecimentos da cultura de países francófonos. Além disso,

podemos concluir que, mesmo que os dois professores sejam iniciantes, que não tenham cursado disciplinas que os preparem com mais profundidade a trabalhar tais aspectos e que ainda não tenham tido a experiência de viver em países de língua francesa, eles respondem de maneiras diferentes a esses problemas. O P1, através do seu envolvimento com a pesquisa, pode se apropriar de discursos sobre o trabalho docente que o auxiliam a superar tais dificuldades. O P2, por sua vez, mostrou-se mais preocupado ao realizar essas prescrições, talvez pelo seu menor tempo de experiência no ensino de FLE em relação a P1.

4.2.3.2 Sequência 2: “*E como se eles pensassem que eu não sei*”

A segunda sequência que analisamos também apresenta marcas discursivas dos problemas enfrentados pelos protagonistas de nossa pesquisa, ao trabalharem aspectos de civilização em suas aulas.

Durante as análises realizadas na ACC sobre a atividade do P2 com a poesia cantada da banda *Coeur de Pirate*, os protagonistas descreveram quais eram as suas maiores dificuldades e os maiores medos ao falarem sobre civilização francesa com os alunos. Eles falaram, ainda, sobre as dificuldades enfrentadas quando alunos perguntam algo que eles não sabem responder.

Podemos observar no excerto a seguir a descrição dessas dificuldades, através dos comentários realizados pelos protagonistas.

ACC
<p>69- P1: [...] quando ele [um aluno] pergunta alguma coisa bem absurda em francês eu digo que eu não sei e que eu vou procurar em casa. Tem coisas que eu não sei em português, imagine em francês. [...] mas eu acho que ele faz isso para me testar. Você tem algum problema assim?</p> <p>70- P2: Não, o meu problema é mais básico. É tipo meus alunos perguntarem alguma coisa que eu realmente não sei dizer. Na maioria das vezes eu pesquiso com antecedência as palavras, mas a minha memória é péssima, às vezes eles perguntam e eu não lembro, às vezes eu não sei mesmo o que quer dizer e aí++ eu fico com um constrangimento horrível.</p> <p>71- P: E quando isso acontece, como resolver?</p> <p>72- P2: Não sei, me dá um conselho aí (<i>rindo e olhando para o P1</i>).</p> <p>73- P1: Quando eu erro uma expressão eu digo que não sei, peço que procurem em casa e digo que eu também vou procurar. Isso me faz ver que ele [<i>o aluno</i>] está me testando pois na outra aula ele não toca mais no assunto. Quando é palavra eu digo que vamos procurar no dicionário. Eu peço para o aluno X fazer isso, ele adora fazer isso, [...] procuramos até achar uma tradução. [...]</p> <p>74- P: Não é algo que te deixe constrangido?</p> <p>75- P1: Não, não, atualmente não, mas no meu primeiro semestre eu ficava, tipo, “meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?” Mas agora não.</p> <p>76- P: É, porque o P2 disse que se sentia assim.</p>

77- P2: É, não sei. Pra mim essas palavras que eles perguntam são palavras básicas e, na minha cabeça, eu acho que eu deveria saber e não sei. E aí, eu perco a:: a confiança deles sabe? E como se eles pensassem que eu não sei, tipo, “por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?” Aí eu fico muito inseguro. Mas as coisas vão ficando melhores.

Assim, como no excerto analisado em 4.2.2.1, podemos perceber que existe uma relação direta entre os problemas mencionados pelos protagonistas e a visão que eles acham que os alunos desenvolvem. Por diversas vezes, podemos observar que os professores estagiários se mostram inseguros quando se veem obrigados a responder às perguntas “absurdas” ou mais difíceis feitas pelos alunos, fato que pode ser observado na afirmativa do P2, que declara se sentir “testado”.

Com base no discurso do P2, observamos que o professor estagiário se diz constrangido quando não sabe responder a uma pergunta feita por um aluno: “[...] às vezes eles perguntam e eu não lembro, às vezes eu não sei mesmo o que quer dizer e aí++ eu fico com um constrangimento horrível.” (P2-70-ACC). A nosso ver, esse constrangimento está relacionado com a falta de *expertise* professoral do protagonista. Ou seja, é esperado que o professor, por sua posição social, seja capaz de responder às questões propostas pelos alunos, discurso que compreendemos estar no cerne do constrangimento descrito pelo P2. Mas também há no professor estagiário a relação de alteridade com seus alunos. Em outras palavras, a necessidade de se constituir professor através deles e, principalmente, corresponder às suas expectativas.

Ao ser questionado pelo pesquisador sobre como resolver essa situação, o P2 afirma não saber e pede ao P1 um conselho. Esse posicionamento do protagonista representa, a nosso ver, um claro movimento de alteridade em relação ao P1, que, como já descrevemos, demonstrou uma maior apropriação do gênero professoral, devido ao seu maior tempo de experiência de sala de aula, além de seu envolvimento com a pesquisa durante a graduação. Assim, discursivamente constatamos a necessidade do “outro” para a construção do “eu”. Ou seja, o P2 se constrói através das experiências do P1.

Outro fato que nos chama atenção é o P1 afirmar que, atualmente, não se sente mais constrangido quando um aluno pergunta algo que ele não sabe responder, contrariamente à resposta apresentada pelo P2. Essa afirmativa pode ser comprovada no discurso do protagonista: “*Não, não, atualmente não, mas no meu primeiro semestre eu ficava, tipo, ‘meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?’ Mas agora não.*” (P1-75-ACC). Compreendemos que o posicionamento adotado pelo professor estagiário se relaciona diretamente com a descrição feita por Huberman (1992) sobre as características do professor iniciante. Para o

autor, o início da prática docente é caracterizado pela busca de “sobrevivência na profissão”, ou seja, dúvidas, medos e inseguranças que, geralmente, podem ser explicadas em frases como: “*O que estou fazendo aqui?*”, questão que encontramos materializada no discurso do professor estagiário. Assim, com base no discurso do P1, percebemos que houve uma mudança em sua compreensão e relação com a atividade professoral.

Logo, consideramos que a mudança sofrida pelo P1, tornando-o menos susceptível ao sentimento de constrangimento, deu-se através das experiências vividas no próprio *métier*. De fato, como assevera Amorim (2014, p. 103), “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. [...] O tempo [...] é a dimensão do movimento, da transformação [...]”. Assim, como já descrito anteriormente, o protagonista P1 mostra-se menos inseguro e menos passível ao sofrimento justamente por possuir uma experiência um pouco maior na atividade docente, processo que o P2 está, a nosso ver, iniciando. “*Mas as coisas vão ficando melhores*” (P2-77-ACC).

Ainda sobre o discurso do P2, assim como na análise realizada anteriormente, percebemos que parte das dificuldades enfrentadas pelo protagonista se fundamenta na sua relação de alteridade com os alunos e, principalmente, em suas características de professor iniciante. Ao declarar que “[...] *E aí, eu perco a:: a confiança deles sabe? E como se eles pensassem que eu não sei, tipo, ‘por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?’ [...]*” (P2-77-ACC), percebemos que o protagonista tenta corresponder à expectativa de que o professor deve sempre saber responder às demandas dos alunos. Assim, o protagonista desenvolve o entendimento de que o fato de ele não saber responder a todas as questões que lhe são propostas pode gerar a perda de confiança por parte dos alunos.

O pensamento desenvolvido pelo protagonista é materializado quando ele, discursivamente, posiciona-se como aluno, em um movimento de alteridade, e reproduz o discurso que, para ele, representa aquilo que um aluno diria ou pensaria, caso perguntasse algo a um professor e este não soubesse responder. Logo, percebemos que o trecho “[...] *por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?*” representa discursivamente toda a insegurança e o medo que, normalmente, caracterizam o gênero iniciante. Com efeito, ao reproduzir o discurso que, para ele, os alunos produziram, o protagonista se posiciona exotopicamente em relação à sua atividade. Em outras palavras, ao assumir discursivamente o papel de aluno, o protagonista adota uma extraposição que lhe permite analisar sua atividade, ação que nos remete ao que Faraco (2016) aponta sobre o processo de exotopia. Segundo o autor, para se contemplar a exterioridade de si mesmo “é preciso estar fora; é preciso olhar de

fora, é preciso *um excedente de visão* [...]” (FARACO, 2016, p. 41), descrição que se assemelha ao posicionamento adotado pelo protagonista.

Assim, nossa análise evidencia, novamente, que entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos protagonistas de nosso estudo está a insegurança, aquilo que Faïta (2004, p. 63) descreve como “a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas”. Sentimento esse que, a nosso ver, é potencializado pela falta de uma vivência real em países francófonos e pela falta de uma formação acadêmica que os auxilie. Além, claro, das crenças que se construíram do professor “super-homem” que deve sempre saber de tudo.

Todavia, devemos ressaltar que, mesmo com os problemas aqui descritos, os dois professores estagiários trabalham aspectos civilizacionais com suas turmas. Ou seja, os problemas anteriormente mencionados não os impedem de apresentar para seus alunos pontos da cultura francófona, pois eles encontram na apropriação de artefatos (gênese instrumental) uma forma de superar essas dificuldades.

A seguir, apresentamos as análises realizadas a partir dos discursos produzidos na última etapa do quadro metodológico da AC, o RC.

4.3 RETORNO AO COLETIVO

Após a realização da ACC, que possibilitou a confrontação dos protagonistas com as duas atividades iniciais e com os comentários desenvolvidos durante a ACS, realizamos a última fase que compõe o quadro metodológico da autoconfrontação, o RC. Como descrito em 3.3.6 de nossa metodologia, a referida fase aconteceu no dia 28 de junho de 2017, no período das 14:00 às 17:00 horas, no prédio do CH da UECE.

O RC contou com a participação de nossos dois grupos de participantes: G1 (protagonistas de nosso estudo) e G2 (coletivo de trabalho de professores de FLE do NLE e a CP). Inicialmente havíamos previsto a presença de dez professores estagiários que representariam o coletivo de trabalho. Todavia, por questões alheias ao pesquisador, apenas três professores estagiários compareceram ao local, na hora previamente agendada.

Durante a referida fase, os sujeitos do presente estudo puderam observar e analisar as sequências iniciais da atividade dos protagonistas da pesquisa, acrescidas dos comentários realizados durante as ACS e ACC. No RC, foram apresentadas três sequências da atividade do P1 e duas sequências da atividade do P2. No entanto, esclarecemos que na presente seção discutimos, apenas, um excerto produzido a partir da discussão da atividade do P2 no RC.

Em linhas gerais, afirmamos que, nessa etapa, não houve muitos momentos de estranhamento ou de grandes controvérsias entre os sujeitos de pesquisa, com relação às sequências analisadas. Destacamos que a maior parte das discussões que se desenvolveram durante a ACC foi confirmada durante o RC pelo coletivo de trabalho, pelos próprios protagonistas do estudo e pela CP.

Acreditamos que essa fase foi de grande importância para a construção de nosso *corpus* de pesquisa e para as análises que se desenvolveram a partir dele. Consideramos que o RC é uma fase crucial dentro do quadro metodológico da AC. É nela que “O objeto [vídeo da atividade] torna-se autônomo em relação às fases de produção. Ele pode servir a diferentes usos [...]” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45), inclusive para a formação dos professores de FLE do NLE.

Compreendemos que o RC, além de ajudar no desenvolvimento de nossos protagonistas, pode servir de reflexão para os outros professores estagiários e para a CP sobre os problemas, modos de fazer e soluções encontradas pelos protagonistas de nosso estudo, debate que pode contribuir para o próprio NLE.

Observamos que durante o RC, assim como nas fases anteriores, as sequências foram ricamente debatidas pelos participantes. Tendo em vista que as discussões produzidas pelos protagonistas durante as ACS e ACC, além das respostas apresentadas nos questionários inicial e final, são, a nosso ver, suficientes para elucidar as nossas questões de pesquisa, decidimos analisar nesta seção terciária como o coletivo de trabalho de professores de FLE do NLE compreende a questão da não vivência *in loco* em países de língua francesa, tema que atravessou toda a nossa pesquisa, que ainda não havíamos aprofundado e que, como descrito em 3.2.6, serviu de motivação para a realização de nosso estudo.

Assim sendo, a análise do discurso de nossos sujeitos de pesquisa durante o RC possui apenas uma única seção terciária, que apresentamos a seguir.

4.3.1 “A vivência não é essencial. É a cereja no bolo”

Como foi possível perceber durante todo o nosso trabalho, a questão da vivência *in loco* dos professores estagiários em países francófonos foi de singular importância para o desenvolvimento das questões que norteiam nosso trabalho.

Acreditamos que esse é um tema que ainda pode ser considerado um tabu para alguns profissionais. Em outras palavras, percebemos que é difícil para alguns professores de LE afirmar que não conhecem *in loco* a realidade cultural dos países que falam a língua por eles

ensinada. Assim, esse assunto é, até mesmo, evitado por alguns profissionais, pois ele pode desvelar temores, inseguranças, fragilidades e, principalmente, constrangimento, palavra que foi empregada, algumas vezes, durante as autoconfrontações.

Durante todo o desenvolvimento de nosso trabalho, tentamos, ao máximo, tratar sobre essa questão da maneira mais ética possível, sempre visando ao bem-estar de nossos protagonistas que, a todo momento, mostraram-se tranquilos para debater sobre os temas que foram aparecendo ao longo de todo o processo.

O assunto da não vivência foi debatido durante a ACC, e alguns trechos desse debate aparecem em nossas análises anteriormente apresentadas. Logo, achamos que seria importante retomar essa discussão juntamente com o coletivo de trabalho, durante o RC, evidenciando, assim, o posicionamento dos outros sujeitos que compuseram o estudo e enriquecendo o nosso debate sobre o referido tema.

Das cinco sequências analisadas durante o RC, escolhemos um trecho no qual o coletivo de trabalho e os protagonistas discutem sobre a importância da vivência em países francófonos. Para uma melhor compreensão de nossas análises, lembramos que o diálogo aqui apresentado teve como elemento motivador uma atividade do P2 na qual o protagonista utiliza um vídeo falando sobre os esportes mais praticados pelos franceses.

A mesma sequência da atividade foi analisada em 4.2.2.3, por esse motivo acreditamos que não cabe descrevê-la novamente. Anteriormente havíamos investigado o uso do instrumento mediador de atividade professoral dos protagonistas. Agora analisamos se o coletivo de trabalho e a CP compreendem a vivência *in loco* em países de língua francesa como um requisito importante no trabalho em sala de aula de aspectos de civilização.

Devemos esclarecer que a transcrição realizada dos discursos produzidos durante o RC gerou um texto consideravelmente longo. Por esse motivo, foi necessário fazermos alguns cortes em nossa transcrição, decisão que, a todo momento, prezou pela fidelidade dos discursos produzidos pelos nossos sujeitos de pesquisa. Podemos observar o trecho transcrito a seguir.

RC

163-P2: Pois é, a questão é que eu levei um vídeo pra falar sobre esporte na França e a minha dúvida sempre é: *Como eu vou falar de uma coisa que eu não vivi? Como eu vou falar de cultura francesa se eu nunca fui?* É típico do aluno perguntar: “*Professor, o senhor já foi pra França?*” Bem, aí nós estávamos analisando qual é a importância da vivência do professor de línguas no país estrangeiro, em que essa vivência afetaria na hora de apresentar o vídeo ou falar sobre esporte, eu deixaria ou não deixaria de levar o vídeo? Será que isso [o vídeo] está compensando a minha não vivência? No lugar de eu falar sobre o esporte na França eu levo o vídeo. Assim, de uma maneira geral, não é? Até que ponto isso é importante ou não. A pergunta era se eu deixaria de levar o vídeo se eu já tivesse ido à França, se eu tivesse todas as informações necessárias de vida. Bem, eu respondi que eu continuaria levando o vídeo porque é importante para o aluno ter esse contato.

- 164-P:** Ok. Bem, ainda nessa perspectiva, vocês acham que a vivência ou a não vivência na França ajuda ou é fundamental para trabalhar essas rubricas que falam de civilização?
- 165-P2:** C2? (risos)
- 166-C2:** Eu acho que:: eu vou dizer sim e não. Eu estou aqui há trinta anos (*o C2 é francês*) e atualmente, em 2017, eu estou totalmente defasado do que aconteceu nestes últimos vinte anos na França, novo vocabulário, novos cantores, novos artistas, novas músicas, eu não sei mais quem são.
- 167-P:** Na França?
- 168-C2:** Sim, na França. Então, eu tenho certeza que uma pessoa que não tem vivência atual, sendo por exemplo estrangeiro, pode fazer uma aula de civilização maravilhosa. Hoje em dia, você pode pesquisar na internet, ler nos jornais, ter a maior facilidade. Agora, talvez quem tem a vivência pode ter mais dicas, talvez algumas coisas do dia a dia, mas a civilização mesmo você pode pesquisar de muitas maneiras. Não necessariamente só aquele que já foi no país. Às vezes até melhor. [...] Não necessariamente o nativo, que é o meu caso, ou a pessoa que já viveu cinco ou seis anos, vá dar uma aula melhor de civilização do que quem não viveu. Eu acho que não.
- 169-P:** Então, seriam outras formas, para além da vivência, que ajudam o professor a trabalhar essa questão da civilização em sala?
- 170-C2:** Eu acho que sim [...]
- 171-P:** Vocês concordam com o C2?
- 172-P1:** Sim, sim eu concordo. Eu já até falei que a vivência é legal, vai dar subsídios sim, mas não é fundamental. Como eu havia dito, eu busco para suprir essa não vivência ++ pra saber sobre a vida de uma cantora que está no meu livro e que eu tenho que falar para os meus alunos. Eu vou na internet e eu sei tudo sobre ela, onde ela nasceu, o que ela faz, onde ela morreu, sei tudo da vida dela. Concordo sim, a gente pode se informar. [...]
- 173-C2:**[...] Por exemplo, kiffer [*gíria francesa que significa gostar*], eu aprendi aqui, eu não sabia que significava amar, eu não sabia o significado de kiffer, quer dizer, nesse caso eu sou como um brasileiro.
- 174-P:** É algo que eventualmente os alunos perguntam: “Professor, o senhor já foi à França?” Bem, para vocês que ainda não foram, quando estas perguntas surgem é algo difícil de lidar?
- 175-P1:** No meu primeiro semestre foi difícil. Tipo, e aí? O que dizer? Mas atualmente não, não é algo constrangedor ou embaraçoso, até por tudo que nós já falamos aqui. Não necessariamente a vivência lá vai me fazer um professor melhor. Não é porque um alguém aprende a língua em um país que ela vá saber ser um bom professor. Então, nos primeiros dias de aula eu explico logo isso.
- 176-P:** Você concorda com o P1, P2?
- 177-P2:** Sim, em relação à didática sim. Não é porque uma pessoa sabe uma língua ou é fluente em uma língua que ela tem as ferramentas didáticas para dar aula. São coisas bem diferentes, que podem vir juntas, mas não necessariamente [...] então, eu concordo com o P1 que não há essa necessidade.
- 178-P:** O que você pode nos dizer C3?
- 179-C3:** Sim, eu também acho que a vivência embora importante não é fundamental. Tem coisa aqui em Fortaleza que nem eu sei, tem gente que é turista e sabe mais do que eu, tem lugar que eu nunca visitei em Fortaleza. A vivência não me autoriza a ser professor de francês e não é porque eu nunca fui à França que eu não esteja preparado para dar aula de francês, para dar uma aula sobre civilização. [...]
- 180-P:** CP, no seu olhar de formadora, o que você pode nos dizer?
- 181-CP:** Bem, [...] a vivência, não, não é essencial. É a cereja no bolo. É uma coisa muito legal, claro. Você ir de uma certa forma você falará com mais propriedade porque você viu, viveu, sentiu o cheiro e fica na memória tudo o que você viveu, mas não é essencial. Você pode dar uma excelente aula de civilização sem nunca ter ido. Como o C3 falou o mundo globalizado permite que você faça tudo, inclusive visitar o *Louvre* de casa, através da internet. Eu mesma, por exemplo, quando eu comecei a ensinar francês, na idade de vocês, eu ensinei os alunos a usarem o metrô de Paris sem nunca ter ido. De fato, eu usei esse conhecimento tão bem que quando eu cheguei na França eu sabia fazer. (risos)
- 182-P:** Então, resumindo, como vocês ainda não têm essa vivência, a forma que vocês encontram para resolver essas dificuldades é a pesquisa e o uso desses instrumentos, é isso?
- 183-P1:** Sim
- 184-P2:** Sim
- 185-C3:** Sim

Como se observa, o tema da não vivência foi debatido pelos participantes de nosso estudo durante o RC. O excerto inicia com o protagonista da atividade, no caso o P2, descrevendo para o coletivo de trabalho a sequência que eles haviam acabado de assistir.

Devemos lembrar que, nessa etapa, o coletivo de trabalho teve acesso à imagem da atividade inicial do protagonista, aos comentários realizados pelo P2 de sua própria atividade durante a ACS e à imagem da análise realizada pelos dois protagonistas durante a ACC.

No primeiro turno de fala do P2, percebemos que o protagonista, ao contextualizar a sequência observada, apresenta para os outros professores a sua dificuldade em realizar as prescrições que demandam conhecimentos civilizacionais de países de língua francesa. Essas dificuldades se manifestaram na forma de questões propostas pelo protagonista: “[...] *Como eu vou falar de uma coisa que eu não vivi? Como eu vou falar de cultura francesa se eu nunca fui? É típico do aluno perguntar: ‘Professor, o senhor já foi pra França?’*” (P2-163-RC).

Com base no que afirma o P2, evidenciamos, novamente, que, para o professor estagiário, a não vivência caracteriza sim uma dificuldade ao realizar tais prescrições. Podemos constatar que o P2 sinaliza uma certa preocupação sobre o fato de os alunos questionarem se ele já foi à França, questão de alteridade entre professor e aluno que já foi evidenciada nas análises anteriormente apresentadas e que reforça nossa compreensão de que é, principalmente, por meio dessa relação que os medos e as inseguranças dos professores iniciantes se manifestam. Com base em Ponzio (2012), compreendemos que “[...] o outro produz a inquietude, a obsessão, a responsabilidade [...] entendida no sentido de colocar-se na condição ético-dialógica de ter que responder” (PONZIO, 2012, p. 193). Assim, observamos que o que anseia o professor iniciante (ou não) é responder satisfatoriamente ao “outro”, os alunos.

Ainda no mesmo turno de fala, observamos que, ao descrever a sequência apresentada, o protagonista emprega o advérbio de lugar “*aí*” para caracterizar a fase da ACC, marcando, assim, o seu posicionamento exotópico em relação à fase supracitada. É com base nesse posicionamento que o P2 retoma a questão do uso do vídeo sobre esporte. É nesse movimento exotópico que o protagonista revive a sua atividade: “*Bem, aí nós estávamos analisando qual é a importância da vivência do professor de línguas no país estrangeiro, em que essa vivência afetaria na hora de apresentar o vídeo ou falar sobre esporte [...]*” (P2-163-RC) e, assim, reflete sobre e transforma o seu agir.

Ao analisar essa sequência em 4.2.2.3, observamos a mudança de opinião do professor estagiário durante a ACC, ao afirmar que mesmo se ele dispusesse da experiência real em países francófonos, ele continuaria levando o vídeo para trabalhar com seus alunos, pois eles deveriam ter contato com esse tipo de material, e que a sua vivência não seria suficiente para substituir um DA: “*A pergunta era se eu deixaria de levar o vídeo se eu já tivesse ido à França, se eu tivesse todas as informações necessárias de vida. Bem, eu respondi que eu continuaria levando o vídeo porque é importante para o aluno ter esse contato.*” (P2-

163-RC). Logo, como vimos anteriormente, essa mudança no discurso do protagonista sugere um processo de desenvolvimento das práticas didáticas do professor estagiário, fato que se relaciona com o que aponta Clot (2008, p. 21), “O desenvolvimento não diz mais respeito à atividade ela mesma – seus objetos, seus meios e seus destinatários – mas ao sujeito capaz e seus instrumentos”.¹²⁵

Nessa perspectiva, compreendemos o desenvolvimento interno e, principalmente, o desenvolvimento da experiência que o quadro metodológico da autoconfrontação provoca em seus participantes (YVON; CLOT, 2004), graças às trocas dialógicas que eles criam com o “outro de si” (através do movimento exotópico) e com o “outro”, que pode ser o outro protagonista, o pesquisador, o coletivo de trabalho ou o *métier* (através da alteridade e responsividade). Assim, notamos que há, nesse processo, a instauração de um momento propício para o desenvolvimento dos participantes, visto que “O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (OLIVEIRA, 1993, p. 57), o que não é o caso do processo que aqui analisamos.

Na continuação da sequência, ao serem perguntados pelo pesquisador se a vivência seria fundamental para que um professor de FLE pudesse ministrar uma boa aula sobre conteúdos civilizacionais, observamos que o P2 se dirige imediatamente ao C2, instigando-o a responder à pergunta apresentada. Essa ação do P2, que vem acompanhada de um riso, é justificada pelo fato de que o C2, como descrito em 3.2.5, é de nacionalidade francesa e professor de FLE do NLE. Assim, evidenciamos que o P2 compreende que, por ser nativo, o C2 teria maior propriedade para responder à questão apresentada pelo pesquisador.

A partir de um posicionamento ativo-responsivo, o C2 declara que, embora a vivência seja importante, um professor estagiário que ainda não tenha conhecimento *in loco* de países francófonos pode ministrar uma boa aula de civilização, com base no auxílio de instrumentos intermediários que o professor pode adotar: “*Então, eu tenho certeza que uma pessoa que não tem vivência atual, sendo por exemplo estrangeiro, pode fazer uma aula de civilização maravilhosa. Hoje em dia, você pode pesquisar na internet, ler nos jornais, ter a maior facilidade.*” (C2-168-RC).

Ainda sobre o discurso do C2, observamos que o professor estagiário descreve que: “[...] *Por exemplo, kiffer [gíria francesa que significa gostar], eu aprendi aqui, eu não sabia que significava amar, eu não sabia o significado de kiffer, quer dizer, nesse caso eu sou como um brasileiro.*” (C2-173-RC). Percebemos que, através de um processo de alteridade com os

¹²⁵ No original: “Le développement ne concerne plus l’activité elle-même – ses moyens et ses destinataires – mais le sujet capable et ses instruments”.

outros professores estagiários brasileiros, o C2 assevera que o fato de se ter uma determinada nacionalidade não significa, necessariamente, o total conhecimento das questões civilizacionais de um país. Para isso, o professor estagiário descreve que aprendeu o significado do verbo francês *kiffer* no Brasil, fato que representa a apropriação de um determinado conhecimento cultural que se deu fora do seu contexto de origem.

Podemos constatar que, assim como o C2, o P1 considera que a vivência *in loco* em países de língua francesa é importante, mas que existem outros meios de apropriação dessas informações, que podem auxiliar o professor de LE ao ministrar uma aula de civilização. Esse mesmo posicionamento já havia sido apresentado pelo protagonista durante as análises da ACC. Assim, percebemos que o P1 continua com o mesmo discurso. O professor assevera que: “[...] *a vivência é legal, vai dar subsídios sim, mas não é fundamental.*” (P1-172-RC), posicionamento que se instaura de forma responsiva ao discurso apresentado anteriormente pelo C2.

Constatamos que o P1 também aponta para o uso da *internet* como um meio que auxilia na resolução dos problemas causados pela questão da não vivência. Assim, o P1 emprega o exemplo de quando precisa apresentar para os alunos uma determinada cantora francófona. Ele afirma: “*Eu vou na internet e eu sei tudo sobre ela, onde ela nasceu, o que ela faz, onde ela morreu, sei tudo da vida dela. Concordo sim, a gente pode se informar. [...]*” (P1-172-RC). Sob essa ótica, compreendemos que existe em P1 uma ampliação de seu poder de agir, uma marca de desenvolvimento. O protagonista transforma a sua atividade ao se apropriar de instrumentos intermediários, materiais (textos, canções) e simbólicos (exemplos). Essa apropriação realizada pelo P2 nos remete ao que Brossard (2012) descreve sobre os processos de apropriação e de desenvolvimento. Em seus estudos, o pesquisador aponta que, “O processo de apropriação consiste em realizar, com a ajuda de outro, todo um conjunto de atividades pelas quais o sujeito torna seu, no curso de sua história pessoal, o mundo de diferentes produções culturais inicialmente exteriores a ele”¹²⁶ (BROSSARD, 2012, p. 98). Nesse caso, constatamos o protagonista se apropriando de produções culturais, a fim de realizar a sua atividade.

Assim como os outros professores estagiários, o C3 também defende que o conhecimento adquirido em um país francófono pode ajudar na atividade de um profissional de FLE, mas que o não conhecimento dessa realidade não o impede de desenvolver um bom trabalho. O professor estagiário descreve que: “[...] *eu também acho que a vivência embora*

¹²⁶ No original: “Le processus d’appropriation consiste à mettre en oeuvre avec l’aide d’autrui tout un ensemble d’activités par lesquelles le sujet fait sien, au cours de son histoire personnelle, le monde des différentes productions culturelles initialement extérieures à lui”.

importante não é fundamental” (C3-179-RC), reforçando e respondendo aos discursos produzidos pelos outros sujeitos da pesquisa.

Evidenciamos que durante essa discussão houve um fortalecimento das relações dialógicas entre os professores estagiários e os protagonistas da atividade, na qual cada enunciado serviu como um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Compreendemos que esse fortalecimento se deu com base na adoção do mesmo posicionamento em resposta à questão apresentada pelo pesquisador. Finalmente, concluímos que o C3 resume os discursos apresentados por todos os outros sujeitos de pesquisa ao declarar que: “*A vivência não me autoriza a ser professor de francês e não é porque eu nunca fui à França que eu não esteja preparado para dar aula de francês, para dar uma aula sobre civilização [...]*” (C3-179-RC).

Sobre a CP, constatamos que ela partilha da mesma compreensão dos professores estagiários. Em outros termos, evidenciamos que ela, a partir de seu olhar de formadora e com base em todos os discursos e vozes que são inerentes ao seu posto, reafirma toda a discussão realizada, ao declarar para o pesquisador que: “[...] *a vivência, não, não é essencial. É a cereja no bolo*” (CP-181-RC). Defendemos que a metáfora empregada pela CP reforça a ideia de que a vivência no lugar onde se fala a língua estrangeira é importante, mas não é imprescindível para se ministrar uma aula sobre temas de civilização e cultura.

Com o intuito de reforçar sua afirmação, ela destaca o exemplo da visita ao museu do *Louvre*, que pode ser feita virtualmente. Assim, a exemplo do P1 e do C2, a coordenadora sugere o uso da *internet* como uma possível solução para suprir a questão da não vivência.

Existe uma certa unanimidade, no grupo, de pensar que a *internet*, enquanto instrumento mediador para a organização e realização da atividade docente, resolve o *déficit* da não vivência. De fato, consideramos que a *internet* pode se prestar a isso, todavia é preciso que haja, por parte do professor, uma conscientização de como esse instrumento pode ajudá-lo. Visto que, se não houver um certo direcionamento, talvez esse instrumento não auxilie na realização da atividade professoral. Ou seja, não deixe de ser apenas um mesmo artefato. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância dos processos de *instrumentalização* e *instrumentação* (RABARDEL, 1995) como possíveis meios para resolver esse problema.

Destacamos que a coordenadora lança mão de sua própria história no *métier*, a fim de descrever para os professores estagiários que ela mesma passou pelas mesmas dificuldades ao ter que ministrar uma aula de civilização sem nunca ter estado na França, descrição que se constrói em um processo de alteridade no qual a CP se compara com os professores estagiários do NLE: “*Eu mesma, por exemplo, quando eu comecei a ensinar francês, na idade de vocês,*

eu ensinei os alunos a usarem o metrô de Paris sem nunca ter ido. De fato, eu usei esse conhecimento tão bem que quando eu cheguei na França eu sabia fazer.” (CP-181-RC).

O diálogo desenvolvido entre os sujeitos de pesquisa e o pesquisador durante o RC apresentou inúmeros momentos em que o uso de instrumentos intermediários na realização de prescrições que contemplam temas civilizacionais foram mencionados. Isso pode ser observado nos discursos do P1, P2 e C3, quando questionados pelo pesquisador se eles encontravam nos instrumentos intermediários uma forma de responder e resolver as dificuldades encontradas ao planejar e ministrar aulas que trabalham a rubrica *Civilisation*.

Entre esses instrumentos, destacamos que a *internet* foi mencionada muitas vezes como uma possível solução para os problemas apresentados. Logo, a partir das análises realizadas da atividade inicial do P2, podemos, efetivamente, afirmar que o coletivo de trabalho de professores de FLE do NLE realiza uma atividade instrumentada, pois lançam mão de instrumentos mediadores que os auxiliam a explorar a rubrica *Civilisation* do manual *Écho*.

Assim, considerando que terminamos aqui as análises realizadas dos diálogos produzidos durante as fases da AC, passamos, a seguir, para a nossa discussão de resultados 2, a partir das questões de pesquisa que visamos responder com as análises realizadas nas seções secundárias 4.2 e 4.3.

4.3.2 Discussão de resultados 2

Nessa seção terciária, apresentamos a discussão de resultados das análises dos dados gerados a partir da AC. Como descrito no Quadro 11 – Síntese dos instrumentos e procedimentos empregados na pesquisa – essas análises objetivam responder às três questões que norteiam o presente estudo.

A fim de tornar nossa discussão de resultados mais compreensível, decidimos seguir a ordem de nossas questões de pesquisa. Inicialmente, com base em 4.2.1, apresentamos como os professores estagiários protagonistas de nossa pesquisa organizam a sua atividade a partir das prescrições que englobam questões civilizacionais presentes no manual *Écho*. Em seguida, baseando-nos nas análises realizadas em 4.2.2, apontamos como eles (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE. Posteriormente, a partir da discussão elaborada em 4.2.3, descrevemos quais são as maiores dificuldades encontradas por esses professores iniciantes ao explorarem aspectos de civilização e o que eles fazem para contorná-las. Com base nas análises realizadas nesses itens e em 4.3.1, podemos obter uma resposta à problemática levantada neste estudo, isto é, se

a não vivência *in loco* em países francófonos pode ser considerada um empecilho para que os professores estagiários realizem as prescrições que abordam temas civilizacionais.

Em nossas análises, constatamos que, durante a ACC, os protagonistas de nosso estudo descrevem a preparação das aulas registradas, a partir do posicionamento exotópico que o quadro metodológico instaura. Discursivamente, foi possível constatar que os professores estagiários realizaram os planejamentos das aulas ministradas tendo como prescrição maior o manual *Écho*, o que confirma nossa afirmação de que o manual é considerado a prescrição central da atividade docente dos protagonistas.

Com base em nossas análises, concluímos que, mesmo que os dois protagonistas tenham realizado o planejamento das aulas, houve um distanciamento entre a atividade planejada e a sua real efetivação. Essa distância, que também faz parte do *real da atividade* dos protagonistas, pode ser observada em trechos como: “*Não sei, foi meio que+++ que o que eu planejei não aconteceu do je:eito que eu planejei [...] eu tinha planejado, tudo que eu planejei aconteceria, mas não aconteceu*” (P1-9-ACC), trecho no qual podemos observar aquilo que os protagonistas gostariam de ou poderiam ter feito.

No distanciamento entre a concepção da atividade e sua real efetivação, percebemos que, embora os professores estagiários tenham considerado o papel dos alunos durante o planejamento, fato que caracteriza um posicionamento de alteridade, a maior parte dos problemas enfrentados pelos protagonistas de nosso estudo se relaciona com a forma com que os alunos respondem a esse planejamento. Em outras palavras, percebemos, frequentemente, que o trabalho dos professores estagiários foi frustrado pelas (não) respostas dadas pelos alunos.

Concluímos que os protagonistas de nossa pesquisa adaptam as prescrições presentes no manual *Écho* com o intuito de instaurar um contexto no qual os professores iniciantes possam responder às prescrições do *métier*, além de desenvolver uma atividade mais proveitosa e eficaz para os alunos, quadro que sugere um posicionamento ativo-responsivo dos protagonistas em relação às prescrições e de alteridade em relação aos alunos.

As adaptações das prescrições realizadas pelos protagonistas foram constatadas nos seguintes trechos: “[...] *O livro traz três passagens, três ++ extraits [trechos] de músicas de cantores diferentes. Eu pensei em trazer para eles o pedaço dessas músicas, pensando eu, a priori, que eles iriam questionar [...]*” (P1-7-ACC). Aqui percebemos que o P1 lançou mão dos áudios das músicas apresentadas na página trabalhada do manual *Écho*, complementando, assim, as informações ali apresentadas. E em: “*Eu tinha mandado esse vídeo que eu passei no celular pelo WhatsApp, para que eles assistissem com antecedência. Só que, obviamente, tem uns que não chegam ne::m com o livro, imagine com o vídeo assistido.*” (P2-97-ACC). Nesse

trecho evidenciamos que, assim como o P1, o P2 complementa as informações presentes no material pedagógico através de um instrumento mediador, o vídeo. Logo, as análises realizadas nos fazem compreender que os protagonistas lançam mão de instrumentos mediadores já no processo de elaboração das aulas.

Finalmente, sobre a preparação das aulas ministradas, destacamos que, além do manual, dos áudios e do vídeo, os protagonistas também se apoiam em suas experiências anteriores como instrumento simbólico de mediação para a realização dos planejamentos. Constatamos essa afirmativa nos seguintes trechos: *“E o planejamento que você faz para a turma da manhã não serve para a turma da tarde porque eles têm uma vibe [vibração] um feeling [percepção] diferente”* (P1-100-ACC). Percebemos que o protagonista descreve o perfil das turmas e afirma que o mesmo planejamento não pode ser empregado em ambas, afirmação que aponta para a apropriação do gênero professoral. E em: *“Só que, obviamente, tem uns que não chegam ne::m com o livro, imagine com o vídeo assistido [...] Eu já sabia que isso poderia acontecer, então eu já tinha baixado o vídeo para o meu celular.”* (P2-97-ACC). Aqui percebemos que, através de seu conhecimento do perfil da turma, o protagonista decidiu salvar em seu celular o arquivo de vídeo que havia enviado para seus alunos, pois sabia que eles não iriam assistir, realizando, assim, a antecipação do problema enfrentado pela experiência que já tem desenvolvida no seu “fazer” docente com essa turma.

Concluimos que, embora os dois protagonistas pertençam ao gênero professor iniciante, eles já possuem em seu repertório didático-metodológico uma certa apropriação das formas de fazer que compõem o gênero professoral. Assim, ficou claro que essa apropriação, que engloba as experiências profissionais vividas, guia os professores estagiários durante o planejamento das aulas, permitindo, assim, que eles respondam às prescrições do *métier*.

Os discursos de nossos protagonistas nos fazem compreender que a atividade dos dois professores estagiários é, efetivamente, instrumentada. Em outros termos, podemos afirmar, enfim, que os protagonistas da presente pesquisa lançam mão de diversos instrumentos mediadores, a fim de realizar as prescrições que lhes são apresentadas.

A partir das análises, percebemos que os professores estagiários se apropriam de DA, até então apenas artefatos, e os transformam em instrumentos de sua atividade professoral, a partir do processo da gênese instrumental. A presença de DA na atividade dos protagonistas é assegurada, principalmente, no discurso do P1, ao afirmar que: *“Eu me peguei pensando agora sobre os documentos autênticos. Eu uso muito esse tipo de documento, além do livro”* (P1-149-ACC). Além das análises realizadas em 4.2.2, que apontaram, sistematicamente, para o uso desse tipo de instrumento na atividade dos protagonistas.

Entre os DA instrumentalizados (didatizados) pelos professores estagiários, podemos citar: a poesia cantada da banda *Coeur de Pirate*, os áudios das músicas trabalhadas pelo P1, sugeridas na rubrica *Civilisation* do manual *Écho*, e o vídeo sobre esportes, utilizado pelo P2, também inspirado na mesma rubrica.

Com base em nossa discussão em 4.2.2.2, notamos que o P2 emprega o gestual como um instrumento simbólico de mediação de sua atividade. Constatamos essa afirmativa no discurso do protagonista: “*Então, é ++. Eu concordo comigo. (Sorrindo e apontando para o vídeo) Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né?*” (P2-85-ACC). Todavia, esse tipo de postura não acontece com o P1. Isso revela os diversos modos de fazer dos professores iniciantes, apesar de sua pouca experiência, além das características do estilo professoral de cada um.

Ainda em 4.2.2.2, percebemos que o coletivo de trabalho de professores de FLE compreende o gestual como um importante instrumento mediador da atividade professoral. Logo, a partir do discurso do P2, C1, C3 e CP, é notório que esse instrumento simbólico é amplamente empregado pelos professores de FLE do NLE, ainda que não seja o principal artifício ao qual recorrem em suas aulas. Finalmente, apontamos que, além do gestual, as experiências passadas dos protagonistas também puderam ser observadas como um instrumento simbólico de mediação da atividade dos professores estagiários. Como, por exemplo, na afirmativa do C3: “*Referente ao vocabulário, quando dá pra resolver com sinônimo eu resolvo, quando não eu tento dar um exemplo, quando não eu uso o corpo. Mas é claro que existem tipos de vocabulário que até o próprio professor se sente melhor gesticulando.*” (C3-95-RC).

Arelado a uma formação acadêmica que, aparentemente, não contemplou o ensino de aspectos culturais, segundo as respostas apresentadas pelos professores estagiários no questionário inicial, concluímos que, entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos protagonistas ao realizarem a rubrica *Civilisation*, podemos afirmar que a não vivência foi, diversas vezes, mencionada pelos professores estagiários. Assim, notamos que esse problema se relaciona com as possibilidades que a vivência poderia trazer, como vocabulário, expressões, etc. Constatamos essa dificuldade, principalmente, no discurso do P2: “[...] *Jo que me deixa inseguro é:: é a falta do conhecimento. Você dominar e falar sobre a cultura francesa sem nunca ter ido até lá ou ter tido pouco contato, apenas pela internet*” (P2-153-ACC).

Evidenciamos que o P1 também considera a não vivência como um problema, embora tenhamos percebido que o P1 se mostra menos inseguro ao realizar as prescrições que demandam conhecimentos civilizacionais. Como já esclarecido, a nosso ver, esse posicionamento do protagonista é justificado pelo seu maior tempo de ensino no NLE e pelo

seu envolvimento, durante a graduação, com pesquisas que estudam a atividade docente. Essa afirmação se sustenta no discurso do protagonista: *“Bem, aparentemente eu acho que tenho um pouco mais de experiência que o P2, (olhando para o outro protagonista). Eu também acho que o meu período de graduação foi mu::ito bom pra mim, eu tive contato com o métier de professor desde o meu segundo semestre”* (P1-166-ACC).

Observamos que parte das dificuldades enfrentadas pelos protagonistas baseia-se no receio de não se ter a confiança por parte dos alunos, por conseguinte ter a sua “competência” profissional abalada na alteridade construída em relação aos alunos. Em outros termos, os professores estagiários demonstraram temer a falta de confiança de seus alunos, além de se sentirem, em alguns momentos, testados pelos alunos. Chegamos a essa conclusão a partir das seguintes afirmativas: *“[...] E aí, eu perco a:: a confiança deles sabe? E como se eles pensassem que eu não sei, tipo, ‘por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?’ [...]”* (P2-77-ACC). O professor estagiário se coloca, num movimento exotópico, no lugar do aluno, aqui demonstrado pelo discurso que ele desenvolve como se fosse um aluno a questionar a sua capacidade. Nessa sequência, o P2 define como se sente quando não sabe responder a uma pergunta apresentada pelos alunos, fato que se repete em outra sequência: *“[...] às vezes eles perguntam e eu não lembro, às vezes eu não sei mesmo o que quer dizer e aí++ eu fico com um constrangimento horrível.”* (P2-70-ACC).

O P2 também afirma que faz longas pesquisas para preparar a rubrica *Civilisation*, pois os alunos podem questioná-lo sobre a veracidade das informações por ele apresentadas durante as aulas: *“Quando eu vou dar aula de civilização e eu não sei alguma coisa ou que eu não vivenciei, eu pesquiso [...] vou bem a fundo, eles [os alunos] pesquisam e depois dizem: Olha professor, não é assim não. É por isso que eu vou bem a fundo nas minhas pesquisas sobre civilização.”* (P1-73-ACC).

Nos discursos dos dois professores estagiários, observamos uma forte marca de alteridade no que se refere à sua atividade durante a sua aula. Para nós, caracteriza o cerne dessas dificuldades. Ou seja, concluímos que é nas relações do “Eu-para-mim, do outro-para-mim, do eu-para-o-outro” (MACHADO, 2005, p. 150) que os problemas enfrentados pelos protagonistas se manifestam mais fortemente.

Percebemos que os protagonistas ainda enfrentam dificuldades relacionadas às características da atividade de professor iniciante (*Eu-para-mim*) que, como descreve Huberman (1992), é “perturbada” por dúvidas, medos e inseguranças, que geralmente são sintetizados na frase *“[...] meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?”* (P1-75-ACC). Da mesma forma, os problemas do “outro-para-mim” e do “eu-para-o-outro” se instauram,

justamente, pela falta de uma *expertise* professoral consolidada e pelas inseguranças com relação às respostas dos alunos para a sua atividade docente.

Sobre a questão da não vivência, como descrevemos em 4.3.1, a análise realizada na sessão de RC objetivou evidenciar se os professores estagiários de FLE do NLE concebiam a não vivência *in loco* em países francófonos como um pré-requisito fundamental para o ensino de aspectos civilizacionais.

Com base nos discursos dos protagonistas, concluímos que o não conhecimento real das relações culturais que se dão nos países de língua francófona caracteriza um problema enfrentado pelo P2. Chegamos a essa conclusão com base no discurso do próprio protagonista: “[...] a questão é que eu levei um vídeo pra falar sobre esporte na França e a minha dúvida sempre é: Como eu vou falar de uma coisa que eu não vivi? Como eu vou falar de cultura francesa se eu nunca fui?” (P2-163-RC). No entanto, também compreendemos que, para o professor estagiário, essa dificuldade não o impede de realizar a sua atividade, posicionamento que foi observado em: “Não é porque uma pessoa sabe uma língua ou é fluente em uma língua que ela tem as ferramentas didáticas para dar aula. São coisas bem diferentes, que podem vir juntas, mas não necessariamente” (P2-177-RC).

A todo momento o P1 se mostrou menos preocupado com relação à questão da não vivência *in loco*. O protagonista declara que: “[...] a vivência é legal, vai dar subsídios sim, mas não é fundamental. Como eu havia dito, eu busco para suprir essa não vivência.” (P1-172-RC). Assim, com base no que foi dito, concluímos que os nossos protagonistas compreendem a vivência em países francófonos como uma experiência que pode auxiliar o trabalho do professor, mas cuja falta não impede que o profissional realize a sua atividade com a mesma excelência.

O posicionamento dos sujeitos que compuseram o coletivo de trabalho se assemelhou, bastante, ao dos dois protagonistas de nosso estudo. Em outras palavras, o coletivo de trabalho concluiu que a vivência caracteriza uma experiência enriquecedora, mas que ela não pode ser considerada essencial para que um professor de LE ministre uma boa aula sobre conteúdos civilizacionais.

Acreditamos que o discurso do C2 reforçou todo o posicionamento adotado pelos protagonistas do estudo. Percebemos que, principalmente para o P2, o fato de o C2 ser um nativo da língua francesa ratifica toda a discussão sobre a vivência como um elemento complementar, e não obrigatório: “[...] uma pessoa que não tem vivência atual, sendo por exemplo estrangeiro, pode fazer uma aula de civilização maravilhosa. [...] Não

necessariamente o nativo, que é o meu caso, ou a pessoa que já viveu, [...] vá dar uma aula melhor de civilização do que quem não viveu.” (C2-168-RC).

Em suma, defendemos, a partir de tudo que foi exposto, que uma coisa é certa: possuir a vivência em países francófonos não representa uma capacidade *sine qua non* para se dar aula sobre civilização, pensamento que encontra ressonância nas palavras do C3: “*A vivência não me autoriza a ser professor de francês e não é porque eu nunca fui à França que eu não esteja preparado para dar aula de francês, para dar uma aula sobre civilização[...]*” (C3-179-RC).

É fato que a vivência é um elementíssimo na prática docente do profissional de LE. Porém, compreendemos que o fato de não ir a um país de língua francesa não significa, absolutamente, que o professor não possa realizar um trabalho eficaz, pensamento que partilhamos com a CP: “*[...] a vivência, não, não é essencial. É a cereja no bolo. É uma coisa muito legal, claro. Você ir de uma certa forma você falará com mais propriedade porque você viu, viveu, sentiu o cheiro e fica na memória tudo o que você viveu, mas não é essencial*” (CP-181-RC). Assim, através de toda a discussão que se desenvolveu entre os participantes de nossa pesquisa, notamos que essa real experiência pode enriquecer, de maneira muito positiva, a atividade do professor de LE e que ela caracteriza um acréscimo para a sua construção de professor, para sua (trans)formação profissional, compreensão que pode ser resumida pela metáfora empregada pela CP, ao comparar a vivência *in loco* com a “cereja do bolo.”

O que defendemos é que essa vivência não pode ser, de forma alguma, pregada como solução para os problemas enfrentados na hora de trabalhar aspectos culturais da língua-alvo e nem pode ser concebida como um requisito essencial para a realização de uma aula de qualidade, Visto que evidenciamos em nosso estudo dois professores iniciantes e que nunca estiveram em países de língua francesa realizando aulas que abordaram conteúdo essencialmente civilizacionais da cultura francófona, a partir do auxílio de instrumentos mediadores que ajudaram na solução dos problemas encontrados.

Assim, para darmos continuidade ao nosso diálogo, apresentamos, a seguir, as análises realizadas em nosso último instrumento de geração de dados, o questionário final.

4.4 QUESTIONÁRIO FINAL: IMPRESSÕES SOBRE O PROCESSO

Como descrito na seção terciária 3.3.7, o último instrumento de geração de dados de nossa pesquisa compreendeu um questionário final composto por cinco questões, todas

abertas, aplicado exclusivamente com os protagonistas do presente estudo, ou seja, os componentes do G1.

A aplicação do referido questionário foi realizada 15 dias após a gravação do retorno ao coletivo. Devemos esclarecer que o motivo que nos levou a esperar esse período de tempo entre o término de uma produção e coleta de dados e outra é justificável pela característica dialógica e desenvolvimentista do quadro metodológico que utilizamos em nosso estudo. Assim, por considerarmos que o processo de reflexão sobre as múltiplas trocas dialógicas que se dão durante a AC exige um período de maturação, decidimos fixar esse espaço entre a realização da AC e a coleta da produção discursiva dos protagonistas sobre suas impressões do processo.

O referido questionário não teve o fito de esclarecer nenhuma das questões principais que guiaram nossa pesquisa. Todavia, consideramos que ele exerceu uma função singular para nosso trabalho. Através dele, é possível analisar o discurso dos nossos protagonistas sobre o processo da AC, fornecendo, dessa forma, outras informações importantes para nosso estudo.

O questionário final objetivou atingir três objetivos principais, são eles: a) analisar impressões dos estagiários sobre as próprias dificuldades ao realizar as prescrições da sua atividade, após o processo da autoconfrontação; b) analisar se e de que maneira esse processo modificou o discurso e a prática dos estagiários sobre a sua atividade; e c) verificar se e de que maneira esse processo contribuiu para a formação desses professores estagiários.

Consideramos que a aplicação desse questionário e as análises que fazemos a partir das respostas de nossos protagonistas, além de contribuir para o enriquecimento de nosso estudo, podem ajudar futuras pesquisas que analisem a atividade docente, a partir dos aportes das ciências do trabalho e da adoção do quadro metodológico da AC.

Nessa perspectiva, a fim de possibilitar uma melhor compreensão de nossas análises, decidimos dividir essa seção secundária em duas, (4.4.1) *Discurso dos protagonistas sobre o processo da autoconfrontação* e (4.4.2) *Discussão de resultados* 3.

Iniciamos, a seguir, as análises das respostas apresentadas por nossos protagonistas nas cinco questões que compõem o questionário final.

4.4.1 Discurso dos protagonistas sobre o processo da autoconfrontação

A primeira questão apresentada no questionário final buscou evidenciar quais foram as impressões que permaneceram em nossos protagonistas após vivenciarem todas as fases que constituem a AC. Assim, com base nesse objetivo, apresentamos a seguinte questão:

Quadro 23 – Resposta dos protagonistas para a questão 1 do questionário final

1	Quais suas impressões sobre o processo da autoconfrontação?
P1	O processo de autoconfrontação me mostrou uma importância grandiosa do processo de ensino. A possibilidade de criar um espaço tempo em que o professor pode se observar e por consequência se analisar, analisar seus atos e ações... é uma oportunidade ímpar e de grande valia na construção do ser professor. É um processo bastante rico que se fosse aplicado em larga escala no Brasil auxiliaria bastante o processo de ensino aprendizagem.
P2	Ver-me como um professor atuando me deu a possibilidade de uma autocrítica, de identificação de características a manter e a melhorar. Algumas crenças e inseguranças sobre os critérios que definem um bom professor foram postas em questão e esclarecidas: Deve o professor ter necessariamente uma vivência no país da língua que ensina? Deve ele sentir-se detentor do saber? Qual o seu papel entre o conhecimento e o aluno?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na resposta apresentada pelo P1, é possível perceber que o protagonista afirma a importância da AC como um instrumento de reflexão e desenvolvimento da atividade docente. De fato, empregando as palavras do próprio professor estagiário, que descreve a capacidade da AC de “[...] *criar um espaço tempo em que o professor pode se observar e por consequência se analisar, analisar seus atos e ações*” (Quadro 23), percebemos que essa tendência de colocar o profissional em uma posição exotópica em relação ao seu trabalho é, certamente, um dos diferenciais da AC se comparada com outros instrumentos de pesquisa, como, por exemplo, o questionário, o diário de campo, entre outros.

Efetivamente, como sugere Machado (2005, p. 141), “Olhar o mundo de um ponto de vista extraposto, totalmente diverso da percepção centrada num único ponto, para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade [...]” é fundamentalmente importante para a análise da atividade docente sob os aportes da AC. Assim, como já foi possível constatar até o presente momento e com base em Vieira e Faïta (2003), o referido quadro metodológico inova em estabelecer “[...] o que chamamos de um espaço-tempo no qual os protagonistas têm a possibilidade de mobilizar, ou de restabelecer, o seu ‘poder de agir’ em contraponto às ações expostas pelo registro filmado” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Da mesma forma que o P1, percebemos que o P2 também destaca as potencialidades exotópicas da AC. Para o protagonista, o fato de ver-se como professor auxiliou na construção de uma autocrítica, além de ajudar na identificação de suas características enquanto professor. A afirmativa do P2 encontra ressonância no que afirma Magalhães (2014). Segundo a pesquisadora:

Para analisar seu próprio trabalho, os profissionais, em geral, devem distanciar-se dele, observá-lo de fora, tornar-se um “outro” em relação a si mesmos (FARACO, 2010); e assim, por meio desse excedente de visão, podem conseguir dar um certo acabamento às suas ações pedagógicas e fazer emergir o *real* de sua atividade (MAGALHÃES, 2014, p. 116).

A partir da afirmação do protagonista e do que descreve Magalhães (2014), percebemos que o posicionamento exotópico na análise da atividade é um fator realmente importante para o desenvolvimento dos protagonistas. Efetivamente, concluímos que esse *excedente de visão*, ou seja, o olhar através dos olhos do outro, ainda que este outro seja o próprio indivíduo, é enriquecedor, pois permite trocas dialógicas sobre o mesmo fenômeno a partir de outros ângulos, transpassando, assim, aqueles já construídos socialmente e interiorizados pelo trabalhador.

Ainda de acordo com P2, percebemos que o processo trouxe para a reflexão questões voltadas às crenças e inseguranças dos professores, fato que para nós é de grande relevância para o processo de desenvolvimento do profissional da educação, pois possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre temas que estão no cerne da atividade docente dos professores iniciantes.

Nessa perspectiva, percebemos que o protagonista retoma uma série de discursos já existentes sobre o *ser professor*, e a partir das relações dialógicas estabelecidas durante a AC ele é levado a uma reflexão mais aprofundada sobre essas questões. Fato esse que, para nós, possibilita a ampliação do poder de agir desse profissional em seu *métier*, tornando-o um professor mais consciente sobre as múltiplas questões que ele enfrenta enquanto professor estagiário e enfrentará durante toda a sua jornada no *métier*.

Como sugerido pelo próprio P2, entre as questões que se apresentaram para o protagonista está a não vivência *in loco* em países francófonos, ponto que foi bastante debatido nesta pesquisa, principalmente nas análises realizadas das sequências da ACC e RC. Com base em todo o processo vivido pelo professor estagiário, percebemos que ele retoma essa reflexão em suas respostas do questionário final. Em outras palavras, ele questiona a real necessidade da

vivência como requisito fundamental para o ensino de aspectos civilizacionais de uma LE, posicionamento que constitui, a nosso ver, um importante sinal de desenvolvimento.

Finalmente, com base nessa afirmação, podemos conceber a AC como um alargador das potencialidades reflexivas dos seus participantes, a partir da discussão sobre diversos questionamentos e discursos, muitas vezes já cristalizados, que circulam no *métier* investigado.

Após verificarmos as impressões dos protagonistas sobre o processo da AC, buscamos identificar se esse processo provocou alguma transformação na atividade de nossos protagonistas e quais seriam essas transformações. Assim, visando atingir tal objetivo, apresentamos aos componentes do G1 a seguinte pergunta:

Quadro 24 – Resposta dos protagonistas para a questão 2 do questionário final

2	Você acredita que após a experiência com a autoconfrontação houve transformações nas suas práticas em sala de aula? () Não (X) Sim. Qual/Quais?
P1	Creio que o processo estabelecido pela autoconfrontação nos meus atos como professor de FLE foi transformador. Passei a rever minha postura diante do ensino da civilização francesa para meus alunos, agora posso sempre tentar fazer uma comparação entre a realidade da sociedade francesa e a nossa, acho que isso faz com que os alunos se sintam mais próximos da realidade que eles “desejam”.
P2	Percebi a importância da “civilização” nos livros didáticos, da utilidade de tecnologias como o celular e redes sociais, sobre a movimentação corporal em sala de aula como recurso visual.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na resposta do P1, é notável que o próprio protagonista descreve o processo com a AC como algo transformador para suas práticas de ensino de FLE. Segundo o professor estagiário, a partir da AC, ele começou a rever sua postura diante do ensino de aspectos civilizacionais para seus alunos; consideramos que houve, por parte do protagonista, uma transformação de suas práticas docentes, também baseada na postura de alteridade do professor em relação a seus alunos.

Considerando a afirmação do protagonista, concluímos que a reconstrução de suas formas de fazer, nesse caso, a descoberta da importância de conteúdos civilizacionais na sua atividade e na formação dos alunos de FLE, é um indício de transformação, preconizada por Vigotski. Em outras palavras, percebemos por parte do protagonista a “produção de novas estruturas, ou seja, de um novo nível de realidade”¹²⁷ (BROSSARD, 2012, p. 99) a partir das relações dialógicas que se estabeleceram entre o protagonista e a atividade.

¹²⁷ No original: “[...] production de néostructures, c’est-à-dire d’un nouveau niveau de réalité”.

Se considerarmos que o indivíduo é de fato o fruto das relações sociais historicamente e culturalmente estabelecidas consigo mesmo, mas também com o outro e no outro, percebemos que a formação de alunos que possuam as características de atores sociais, objetivada pelo CECRL, só é possível através da apropriação dos saberes culturais que norteiam a civilização falante da língua-alvo. Sob essa ótica, fica evidente a importância da tomada de consciência dos professores estagiários sobre o ensino de aspectos civilizacionais na aprendizagem dos alunos e na sua atividade.

A mesma reflexão pode ser direcionada à resposta apresentada pelo P2. O protagonista também afirma ter percebido a importância da rubrica de civilização nos manuais de ensino, fato que assegura a existência do desenvolvimento dos protagonistas, a partir da AC. Percebemos, todavia, que, no caso específico do P2, esse desenvolvimento não lhe ocorreu apenas ao dar-se conta da importância do ensino de aspectos culturais nas aulas de FLE. O professor estagiário aponta para outras transformações que se deram a partir do processo. Ele declara que, para além da civilização, ele pode refletir sobre a importância da tecnologia no ensino de LE, no caso específico deste estudo representado pelo celular que, por várias vezes, foi utilizado como suporte para atividades dos dois protagonistas, e das redes sociais, representadas especificamente pelo uso do WhatsApp como forma de facilitar a atividade docente dos dois estagiários, servindo como uma extensão da sala de aula. Da mesma forma, fica claro o desenvolvimento de uma nova compreensão do protagonista sobre a importância do gestual como um instrumento mediador de sua atividade servindo, como afirmado por ele próprio, como recurso visual que auxilia na realização das prescrições.

Por todas essas afirmações, concluímos que o processo com a AC contribuiu positivamente para um maior conhecimento do *métier* por parte dos protagonistas. Da mesma forma, podemos afirmar que as transformações ocorridas durante o processo e aqui apresentadas nas palavras dos professores estagiários ampliaram o poder de agir desses profissionais, tornando-os mais preparados para realizar as prescrições que compõem a atividade professoral, a partir das reflexões e das relações dialógicas estabelecidas.

Após verificarmos quais as transformações que a AC oportunizou na atividade de nossos protagonistas, buscamos identificar se o processo vivido pelos professores estagiários lhes apresentou algo sobre suas práticas docentes que, até então, era desconhecido por eles. Essa pergunta fundamenta-se na compreensão da AC como um processo dialógico e exotópico, característica que já havíamos mencionado em nossas análises em 4.2.

Ao transcrevermos o conceito bakhtiniano da exotopia para nossas análises, asseveramos que o protagonista da atividade analisada pode observar-se de modo a descobrir

coisas que ele próprio não sabe/saberia se não fosse pela oportunidade de se ver. Assim, a partir da compreensão de que a AC traz consigo uma descoberta do protagonista de si mesmo, apresentamos a seguinte questão:

Quadro 25 – Resposta dos protagonistas para a questão 3 do questionário final

3 Durante as fases da autoconfrontação você descobriu algo sobre suas práticas docentes que até então era desconhecido por você? () Não (X) Sim. Justifique.	
P1	Passei a perceber e a me vigiar quanto a velocidade da minha fala e a entonação. Também passei a me policiar mais quanto minha postura para com os alunos, a questão de sentar e levantar. Creio que a autoconfrontação nos mostra em detalhes nossa relação, professor e alunos, de uma forma bastante clara que ajuda a nos compreendermos da realidade professoral em que estamos inseridos.
P2	Como é minha movimentação do corpo em sala, o uso do quadro como um recurso importante (eu o usei pouco) e a minha velocidade de fala e pronúncia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na resposta do P1, evidenciamos que o protagonista aponta uma série de descobertas que a AC proporcionou. Entre elas, destacamos um fator observado pelos dois protagonistas; a velocidade da fala em sala de aula. Podemos afirmar que esse é, sem dúvidas, um fator muito relevante para a atividade dos professores de LE, principalmente para aqueles que trabalham com turmas iniciantes. A pronúncia do professor de LE em sala de aula é fundamentalmente importante, pois é através dela que, geralmente, os alunos apropriam-se de um modelo de fala. Todavia, quando o professor não se faz compreender em sala, por razão da velocidade de sua pronúncia, isso pode influenciar negativamente na realização das prescrições em sala de aula, dificultando a aprendizagem dos alunos. Sob essa ótica, consideramos que a descoberta da necessidade de mais atenção com relação à velocidade da pronúncia foi uma transformação efetivamente significativa na atividade de nossos protagonistas de pesquisa.

Podemos observar, ainda, que os dois protagonistas apontaram outras descobertas oportunizadas pelo processo, a saber, a postura em sala de aula, a eterna questão dos professores da importância de se trabalhar em pé ou sentado, o uso do quadro como instrumento da atividade professoral e o uso do gestual como um instrumento de mediação simbólico que auxilia na realização das prescrições.

Todas essas questões e descobertas dialogam com discursos já existentes sobre o gestual do professor de LE. De fato, questões como dar aula sentado ou não já foram vastamente debatidas e analisadas; o que diferencia essa questão no âmbito da análise da atividade docente, a partir dos aportes das ciências do trabalho e da AC, é a possibilidade que o protagonista tem de não apenas discutir de forma abstrata ou hipotética tais questões, mas analisá-las a partir de

suas próprias experiências, revivendo-as, transformando-as e refletindo sobre essas questões na realização de sua atividade futura.

Assim, a questão número 3 do questionário final nos auxiliou a fundamentar toda nossa discussão realizada até aqui sobre a importância da AC como um instrumento de transformação da atividade e, principalmente, como um caminho para o desenvolvimento do trabalhador, apoiado na ideia de que é preciso, portanto, não somente compreender para transformar, mas também transformar para compreender.

A questão número 4 do questionário final buscou investigar como o diálogo entre o protagonista e os outros sujeitos que participaram do processo ajudou a transformar suas impressões sobre o trabalho do professor de LE. Assim, com o fito de atingir esse objetivo, propomos a seguinte questão:

Quadro 26 – Resposta dos protagonistas para a questão 4 do questionário final

4	O diálogo entre você e os outros participantes da pesquisa transformou de alguma forma suas impressões sobre o trabalho do professor de LE?
P1	A relação que se estabeleceu, a partir da pesquisa, entre mim e o outro participante foi sem dúvida transformadora, mesmo eu tendo um pouco mais de experiência que ele no ensino FLE, vi que me sinto muito mais preparado para a atividade de professor. Vi que me sinto muito maduro no que se refere a prática do ensino. Essa visão se deu pelo diálogo estabelecido entre os participantes da pesquisa. Esse estudo acabou por me mostrar que meus medos e anseios são os mesmos de todos os professores, isso me tranquilizou bastante.
P2	Fiquei um pouco mais seguro em relação ao meu trabalho e ao conhecimento que possuo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já foi descrito até o presente momento, a AC é, sem dúvida, uma atividade sobre a atividade que se fundamenta em uma relação dialógica-desenvolvimentista entre os protagonistas, o pesquisador, o coletivo, o *métier* e todos os seus discursos. Baseados nessa compreensão, afirmamos que tais relações são enriquecedoras para todos os envolvidos no processo, inclusive para o próprio *métier*, que se renova e se transforma a partir dessas relações dialógicas e através do desenvolvimento dos seus profissionais.

De acordo com a resposta apresentada pelo P1 e pelo P2, podemos concluir que as relações que se estabeleceram durante as fases da AC levaram os protagonistas a se sentirem mais seguros de si, com relação à realização de suas atividades, fato que pode ser constatado no discurso dos próprios professores estagiários sobre o processo.

Como já havíamos descrito anteriormente, o motivo que nos levou a realizar o presente estudo, tendo como sujeitos de pesquisa dois professores iniciantes, deve-se ao fato de compreendermos que o início da carreira docente é, inquestionavelmente, uma das etapas mais difíceis no ciclo de vida profissional do professor. Segundo Huberman (1992), esse período da carreira docente, que se estende até aproximadamente o terceiro ano de vivência na profissão, é concluído quando o professor desenvolve uma mínima estabilidade pessoal e profissional, através da consolidação de seu próprio repertório didático-pedagógico. Todavia, até o momento dessa apropriação, o professor iniciante experiencia momentos de instabilidade pessoal e profissional que, normalmente, são representados pelos mais diversos medos e receios de errar.

No caso específico de nosso estudo, percebemos que os dois protagonistas estão justamente no processo de consolidação desse repertório didático-pedagógico, além de vivenciarem as problemáticas inerentes ao início da carreira. Assim, consideramos que o processo da AC poderia ajudá-los a passar por esse período do ciclo da profissão, que apresenta muitas dificuldades e que exige do professor iniciante uma rápida adaptação à realidade do *métier*.

Sob essa perspectiva, a partir das respostas apresentadas pelos protagonistas, podemos concluir que a AC cumpriu o papel de transformar as impressões dos protagonistas sobre a atividade dos professores de LE, ajudando-os a saber como melhor lidar com os medos e os anseios que são inerentes a esse período do ciclo da história profissional dos professores. Assim, como descrito pelo P1, as relações que se deram durante o processo evidenciaram que os medos sofridos pelos dois protagonistas de fato são inerentes ao gênero professor iniciante, ou seja, fazem parte do processo de envolvimento do profissional e devem ser analisados, questionados e superados, através do engajamento com os outros sujeitos que compõem o coletivo de trabalho. Logo, apontamos que a articulação dialógica e reflexiva entre os profissionais iniciantes e os outros membros do coletivo de trabalho representa um meio para o desenvolvimento do profissional e um caminho que ajuda o profissional a passar pelas dificuldades do início da carreira.

Após verificarmos como o diálogo entre os protagonistas e os outros participantes da AC ajudaram na transformação das impressões sobre a atividade dos professores de LE, objetivamos, finalmente, verificar se a AC ajudou na formação desses profissionais. Com o fito de atingir tal objetivo, apresentamos a nossa quinta e última questão.

Quadro 27 – Resposta dos protagonistas para a questão 5 do questionário final

5 Você considera que este processo ajudou na sua formação de professor?	
P1	A partir do momento que eu pude me ver/rever em minha prática pude perceber, na prática, que o trabalho do professor não está isolado entre quatro paredes a realização do trabalho professoral se dá além da sala de aula ou de reuniões pedagógicas. Isso ao meu ver foi de grande valia no meu desenvolvimento como professor.
P2	Entendo que um ponto de vista novo (eu não só dei a aula, como me vi fazendo, uma visão de uma terceira pessoa) me tirou algumas inseguranças e esclareceu algumas dúvidas, principalmente no compartilhamento em reuniões de discussão com outros professores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como foi evidenciado até o presente momento, nosso trabalho sustenta-se na compreensão da AC como um instrumento que pode auxiliar na formação de professores iniciantes de LE. Essa compreensão não é apenas nossa; de fato, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Magalhães (2014), que investigou como a AC poderia ajudar na formação acadêmica de alunos de uma turma de Estágio Supervisionado III em língua francesa, no curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. Em seus resultados, a pesquisadora concluiu que:

[...] o encontro dialógico-reflexivo entre formação inicial e experiência só foi exequível, neste estudo, porque fizemos uso do quadro metodológico da autoconfrontação, que prioriza as trocas verbais entre os sujeitos; favorecendo, assim, a instauração de relações dialógicas que podem ser entendidas como recurso para levar os alunos-estagiários a aumentar o seu poder de agir sobre suas (atuais e/ou futuras) práticas e até sobre eles próprios (MAGALHÃES, 2014, p. 182-183).

Assim, fundamentados no referido estudo, percebemos que a AC começa um processo de consolidação enquanto instrumento de formação de professores. Tudo isso, a nosso ver, dialoga intrinsecamente com o nosso estudo.

Com base nas respostas apresentadas pelos dois protagonistas, concluímos que o processo dialógico da AC contribuiu positivamente para a formação professoral dos professores estagiários. De acordo com o P1, o processo o levou à conclusão de que a atividade professoral não pode ser considerada como uma atividade individual e que se restringe apenas à sala de aula e às reuniões do coletivo. Essa conclusão, para nós, representa uma séria mudança de percepção sobre a profissão de professor de LE, pois, como assevera Souza-e-Silva (2004, p. 92), “[...] a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática [...]”, ou seja, a atividade professoral transpassa os muros da escola ou da universidade.

A partir da resposta do P2, percebemos a importância do ato de observar-se e ser observado pelo “outro”, ainda que este outro seja ele mesmo, consideração que já apresentamos sobre o *excedente de visão* e a AC. Efetivamente, o que a resposta do P2 nos traz de novo é a certeza da AC como um auxílio em sua formação professoral, através das questões que foram sanadas por ele mesmo, ao se ver e ao se analisar, e das contribuições oferecidas pelos outros participantes do processo, a professora coordenadora, os outros professores estagiários do NLE e o outro protagonista, contribuições que, em sua grande maioria, desenvolveram-se através dos processos de responsividade e alteridade existentes entre os nossos sujeitos de pesquisa.

Assim, com base nas respostas dos protagonistas e no estudo desenvolvido por Magalhães (2014), consideramos que a AC serviu como um alargador das potencialidades de nossos protagonistas, pois através dela eles tiveram acesso à parte não visível de seu trabalho, ou seja, eles puderam observar e analisar o *real* de sua atividade, tornando-se mais capazes de refletir sobre as questões inerentes à atividade professoral, através de um olhar mais crítico e aprofundado no *métier*, característica que os direciona ao perfil de professores mais experientes. Assim, concluímos que a AC pode ampliar o poder de agir desses professores iniciantes, ajudando a superar algumas dúvidas inerentes ao gênero professor iniciante.

4.4.2 Discussão de resultados 3

Nesta seção terciária, resgatando as questões que fundamentaram o questionário final, elaboramos uma síntese dos resultados que obtivemos através desse instrumento de geração de dados e apresentamos algumas reflexões sobre a importância do processo com a AC para o desenvolvimento da atividade de professores iniciantes de LE.

Iniciamos nossa discussão de resultados 3 a partir da articulação entre as respostas dos protagonistas e o primeiro objetivo que visamos atingir através da aplicação do questionário final: a) analisar impressões dos estagiários sobre as próprias dificuldades ao realizar as prescrições da sua atividade, após o processo da autoconfrontação.

Com base nas respostas dos protagonistas, concluímos que eles consideraram importante participar da AC por considerá-la transformadora. Assim, como descreve o P1, o processo com a AC pode ser considerado como uma “*oportunidade ímpar e de grande valia na construção do ser professor*” (Quadro 23), afirmativa que, para nós, aponta para uma compreensão das potencialidades desenvolvimentistas da AC por parte dos protagonistas, assegurando, assim, que o processo deixou impressões positivas para os dois professores estagiários. Essa afirmativa também pode ser sustentada nas palavras do P2, ao descrever que

o processo vivido permitiu “*a possibilidade de uma autocrítica, de identificação de características a manter e a melhorar*” (Quadro 23).

Referente ao segundo objetivo do questionário final, b) analisar se e de que maneira esse processo modificou o discurso e a prática dos estagiários sobre a sua atividade, foi possível concluir, pelo discurso dos professores estagiários, que houve mudanças na atividade dos dois.

A partir das respostas apresentadas na questão número 2, concluímos que a AC levou os nossos protagonistas a repensar a importância da rubrica *Civilisation*, presente no manual *Écho*, e do ensino de aspectos civilizacionais na aula de FLE, além da importância das tecnologias de comunicação, representadas pelo celular e pelo WhatsApp, como potencializadoras da atividade dos professores, da postura do professor em sala de aula e da importância do gestual como instrumento simbólico de mediação da atividade docente.

Com base nas respostas apresentadas na questão número 4, concluímos que, através do questionário final, foi possível evidenciar que o processo vivido pelos protagonistas modificou as suas compreensões sobre os medos e as dúvidas que eles possuíam com relação à realização da atividade professoral, fato que representou um importante desenvolvimento dos professores estagiários. Assim, baseando-nos nas respostas dessas duas questões, concluímos que a AC transformou positivamente a atividade e o discurso de nossos dois protagonistas sobre a atividade docente.

Finalmente, referente ao terceiro e último objetivo do questionário final: c) verificar se e de que maneira esse processo contribuiu para a formação desses professores estagiários. Baseados nas respostas dos professores estagiários na questão número 5, concluímos que a ACC contribui positivamente para a formação dos dois protagonistas, fato que é assegurado pelo discurso produzido pelo P1: “[...] *foi de grande valia no meu desenvolvimento como professor*” (Quadro 27). Para o P2, a AC foi importante para sua formação pois “[...] *tirou algumas inseguranças e esclareceu algumas dúvidas, principalmente no compartilhamento em reuniões de discussão com outros professores.*” (Quadro 27).

Assim, a partir do questionário final, reafirmamos as conclusões de Magalhães (2014), que defende que a AC possui características que a tornam um rico instrumento de formação de professores, através de uma perspectiva dialógica e desenvolvimentista.

Fundamentados nessas reflexões e análises, consideramos que o questionário final representou um importante instrumento de geração de dados de nosso estudo, possibilitando o acesso às informações valiosas para uma melhor compreensão da análise e do desenvolvimento da atividade docente, a partir do viés dialógico, desenvolvimentista e do quadro metodológico da AC. Assim, na seção que segue, apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nessa seção as considerações finais sobre os resultados obtidos a partir dos dados analisados. Para isso, retomamos o diálogo desenvolvido nas discussões de resultado 1, 2 e 3, resgatamos as questões que guiaram o presente estudo, refletimos sobre como essa pesquisa pode ajudar na atividade de professores iniciantes de língua francesa e apontamos para algumas perspectivas que surgem a partir deste trabalho para a realização de novas pesquisas.

Esclarecemos que este estudo teve o objetivo principal de analisar a atividade de professores estagiários de FLE nas aulas que abordam temas civilizacionais, a partir das prescrições e dos instrumentos intermediários utilizados pelos professores estagiários. Tivemos como objetivos específicos: a) verificar como os professores organizam a sua atividade a fim de realizar as prescrições sobre aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico, b) analisar se, e de que forma, os professores (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários para explorar os aspectos civilizacionais na aula de FLE e, por fim, c) identificar quais são as maiores dificuldades e soluções encontradas pelos professores estagiários da UECE ao explorar aspectos de civilização na aula de FLE.

Adotamos como *corpus* as respostas dos protagonistas (P1 e P2) nos questionários (inicial e final), além da transcrição dos discursos produzidos por nossos sujeitos de pesquisa durante as fases que compõem a autoconfrontação: ACS (pesquisador e protagonista), ACC (pesquisador e protagonistas) e RC (pesquisador, protagonistas e coletivo de trabalho).

Com base no referencial teórico adotado e a partir das análises realizadas, buscamos elucidar as três questões que guiaram este estudo, que retomamos a seguir.

Com relação à primeira questão de pesquisa - *Como estes professores iniciantes organizam a sua atividade a partir das prescrições sobre o ensino de aspectos civilizacionais presentes no material pedagógico?* – consideramos que ela foi elucidada a partir das respostas apresentadas no questionário inicial e com base nos discursos produzidos durante a AC.

Deprendemos que, efetivamente, os professores estagiários, protagonistas de nossa pesquisa, organizam a sua atividade docente tendo como prescrição central o manual *Écho*. Observamos que os professores iniciantes partem das prescrições presentes no manual para trabalhar questões relacionadas à cultura francófona nas aulas de FLE, ainda que essas prescrições iniciais sejam, constantemente, ressignificadas e sirvam de partida para as autoprescrições realizadas pelos professores estagiários. Sob essa ótica, podemos concluir que o manual norteia a atividade destes profissionais iniciantes.

Percebemos que, por compreenderem as diferenças inerentes a cada classe, os protagonistas não adotam o mesmo plano de aula para turmas diferentes. Isso demonstra que embora ainda sejam iniciantes, os protagonistas do estudo já desenvolvem uma certa apropriação do gênero professoral.

Verificamos que durante a preparação das aulas os professores estagiários lançam mão de instrumentos intermediários (físicos e simbólicos) que medeiam a sua atividade docente. Com base no questionário inicial (questão 14) constatamos que os professores iniciantes recorrem a fontes suplementares de informação, como por exemplo, jornais, *internet* e experiências anteriores, para trabalhar os aspectos de civilização a partir de uma rubrica específica do livro que explora esses temas. Assim, consideramos que a atividade dos protagonistas se mostrou instrumentada a partir de seu planejamento.

As análises apontaram que os professores estagiários lançam mão de documentos autênticos (DA) durante o processo de organização da aula, como forma de suprir os eventuais *déficits* das prescrições do manual, além da não vivência em países francófonos.

Percebemos que esses DA são escolhidos com base na relação de alteridade do professor com os alunos e na responsividade com relação às prescrições do *métier*. Em outros termos, ao mesmo tempo que os DA escolhidos pelos protagonistas têm o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, eles auxiliam o professor a responder, de maneira mais satisfatória, às prescrições que lhe são apresentadas. Esses artefatos são instrumentalizados e tornam-se verdadeiros instrumentos mediadores da atividade dos professores estagiários.

A respeito da segunda questão de nosso estudo - *Como estes professores estagiários (re)concebem e lançam mão de instrumentos intermediários que os auxiliam a explorar aspectos civilizacionais na aula de FLE?* – concluímos que os professores estagiários realizam a gênese instrumental (RABARDEL 1995) - a partir dos processos de instrumentação e instrumentalização – inserindo estes artefatos em um sistema (atividade professoral), no qual eles ganham uma função didática, através enriquecimento de suas características.

Dentre os artefatos instrumentalizados (didatizados) pelos professores iniciantes, as análises da AC mostraram: músicas, vídeos, áudios e o gestual. Todavia, esses não foram os únicos instrumentos apresentados pelos protagonistas neste estudo. A partir do questionário inicial (questão 20) constatamos que os professores estagiários também lançam mão de: jornais, revistas, filmes e reportagens. Assim, compreendemos que existe um grande número de artefatos que os professores instrumentalizam e que ajudam na realização das prescrições que contemplam aspectos civilizacionais.

Pelo discurso dos protagonistas, observamos que eles compreendem o artefato como um recuso inesgotável de possibilidades. Em outras palavras, eles entendem que o mesmo artefato pode tornar-se instrumento de mediação em diversos contextos, dependendo do objetivo que se busca atingir.

Finalmente, sobre a terceira questão - *Quais são as maiores dificuldades encontradas por professores iniciantes em FLE ao explorar aspectos de civilização em sala de aula? E como as contornam?* – constatamos que é exigido, através das prescrições presentes no manual adotado no NLE, que os professores estagiários realizem as prescrições que demandam conhecimentos aprofundados sobre questões culturais dos países de língua francesa. Todavia, os professores iniciantes afirmam que não foram suficientemente instruídos, em seus respectivos cursos de formação, para lidar com essas prescrições. Em outras palavras, os protagonistas de nosso estudo declaram não ter cursado disciplinas (até aquele momento) que abordem esses assuntos (quadro 13), ainda que eles reconheçam a importância de se trabalhar conteúdos civilizacionais no ensino de FLE (quadro 14). Assim, com base nas informações dos protagonistas, julgamos que a primeira dificuldade enfrentada pelos professores estagiários é o *déficit* deixado pela formação acadêmica, no que tange a preparação do formando para explorar aspectos culturais e civilizacionais em seus estágios.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores estagiários, constatamos que elas se relacionam com a característica de iniciante que os dois partilham. Com base em Huberman (1992) compreendemos que, por estarem na fase que corresponde a entrada do profissional no *métier*, existe por parte dos dois professores estagiários uma tentativa de estabilização e consolidação de seu próprio estilo profissional, que viabilize a sua “sobrevivência” na profissão. Ou seja, um repertório que os auxilie a transpor a insuficiência transitória em lidar com questões do *métier* (FAÏTA, 2004).

Além do *déficit* deixado pela formação dos professores estagiários, as inseguranças e os temores, que geralmente caracterizam os profissionais da educação no início da carreira, podem ser definidas como dificuldades enfrentadas pelos protagonistas deste estudo, sentimentos que se relacionam com a alteridade que esses jovens profissionais possuem em relação a seus alunos. Ou seja, eles preocupam-se em corresponder às expectativas desses alunos, durante a realização das aulas.

Acreditamos que por falta de uma *expertise* professoral consolidada, os professores estagiários enfrentam problemas por se sentirem inseguros e terem a impressão de estarem sendo o tempo todo avaliados (testados) por esses alunos. Principalmente quando se veem obrigados a responderem a perguntas muito complexas.

Ainda com base na terceira questão, analisamos se a não vivência poderia ser compreendida pelos protagonistas e pelo coletivo de trabalho como uma dificuldade, nas aulas em que são abordados aspectos civilizacionais. Apoiando-nos no discurso de nossos sujeitos de pesquisa, concluímos que, embora a vivência em países de língua francesa possa ser compreendida como uma experiência muito enriquecedora para o professor de LE, ela não é compreendida pelos sujeitos de nosso estudo como fundamental para a realização destas prescrições.

Finalmente, concluímos que os protagonistas contornam as suas dificuldades a partir do auxílio de instrumentos mediadores, da realização de pesquisa e a partir do contato com outros professores estagiários.

O questionário final de nosso estudo, último instrumento de geração de dados empregado, objetivou analisar as impressões dos protagonistas do presente estudo sobre o processo dialógico e desenvolvimentista da AC. Queríamos saber se e de que maneira os diálogos produzidos durante a AC transformaram a prática docente dos estagiários, além de verificarmos se esse processo contribuiu para a formação dos protagonistas.

Apoiando-nos nas repostas apresentadas pelos professores estagiários, consideramos que as relações dialógicas instauradas durante a AC foram de grande importância para os protagonistas. De acordo com o P1 essa experiência foi “*uma oportunidade ímpar e de grande valia na construção do ser professor*”. Para P2 essa experiência lhe deu “*a possibilidade de uma autocrítica, de identificação de características a manter e a melhorar.*” Estas declarações acentuam nossa compreensão da AC como um processo essencialmente exotópico, ou seja, ela oportuniza a autoanálise dos protagonistas a partir de um extrapositionamento.

Ainda nessa linha de pensamento, concluímos que a participação dos protagonistas em nossa pesquisa provocou uma transformação positiva em sua atividade, tornando-os mais seguros e mais conscientes sobre algumas questões inerentes ao *métier* professoral, uma vez que puderam identificar “medos e anseios” comuns aos outros professores; o que, de certa forma, os “tranquilizou” um pouco.

Finalmente, apoiando-nos em Magalhães (2014) e nas análises realizadas das repostas de nossos protagonistas podemos dizer que a escolha deste quadro metodológico em nosso estudo foi muito pertinente, pois ele serviu como alargador das potencialidades dos professores estagiários, ampliando, assim, o seu poder de agir.

Isto posto, obtivemos em nossas análises as respostas para as questões de pesquisa que guiaram este estudo e, conseqüentemente, atingimos os nossos objetivos. Assim, esta pesquisa, que nasceu a partir das problemáticas vivenciadas pelo pesquisador, na época de sua

graduação, nos oportunizou observar que estas mesmas problemáticas também são enfrentadas por outros professores estagiários no NLE da UECE, nos dias atuais.

Acreditamos que este trabalho além de trazer importantes contribuições para os estudos da Linguística Aplicada, suprimindo algumas lacunas e apresentando respostas para questões até então não respondidas, poderá, também, ajudar a coordenação do NLE da UECE e a graduação em Letras da UECE a repensar a formação dos professores em língua francesa e buscar soluções para os problemas que eles enfrentam ao explorar aspectos civilizacionais nas aulas de FLE, através de formações complementares. Consideramos que esta pesquisa inova ao expor essas dificuldades, até então pouco revelados.

Reconhecemos que ainda há muito a ser investigado nessa área e entendemos que este trabalho suscita a realização de futuros estudos. Analisamos como os professores iniciantes trabalham aspectos civilizacionais nas aulas de FLE, a partir da organização, dos instrumentos e das dificuldades encontradas nessa atividade. Todavia, questionamo-nos: Os professores experientes, que também não dispõem de uma vivência nos países que falam a língua por eles ensinada, possuem as mesmas dificuldades e adotam os mesmos instrumentos que os professores iniciantes? Acreditamos que a resposta desta questão poderia ajudar a ampliar a compreensão sobre o ensino de aspectos civilizacionais em LE, além de ampliar o conhecimento sobre a atividade professoral. Assim, compreendemos que esta é uma “porta” que nossa pesquisa abre para futuros estudos.

Terminamos esta pesquisa com a sensação de dever cumprido e felizes com a ideia de poder contribuir com os estudos que investigam a atividade professoral, embora saibamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido e diversas questões que ainda devem ser respondidas neste contínuo processo dialógico que o conhecimento oportuniza.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br:** aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, Rodrigo Gomes. A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 115-126, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/18092667.20110007/646>>. Acesso em: 16 mar. 2017.
- ALVES, Vanessa Aparecida. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada:** usos de si e circulação de valores, saberes e competências. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les stratégies d'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.
- _____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, horssérie 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- _____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- _____. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle**. Le travail partagé des enseignants, v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.
- ARAÚJO, Maria Djane de Carvalho. **Prescrições e discurso do professor de espanhol/língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará.** 2017. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARIONI, Mariana Casemiro. **O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho.** 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 1, p. 63-98, mar. 2011.

BÉGUIN, Pascal; RABARDEL, Pierre. Designing for instrument-mediated activity. **Scandinavian Journal of Information Systems**, v. 12, p. 173-190, 2000.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: **Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento.** Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.

BORGHI, Carmen Ilma Lima Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.** 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: MEC, 2002.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: CLOT, Yves (Dir.). **Avec Vigotski.** Paris: La Dispute/SNÉDIT, 2012. p. 95-116.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2007.

BUTTLER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.** 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2009.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2008.

CAROLY, Sandrine. *Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail.* **Sciences de l'Homme et Société**, Université Victor Segalen, Bordeaux II, 2010. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/document>>. Acesso em: 19 maio 2017.

CESTARO, Selma Alas Martins. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Virtual Videtur**, São Paulo, Mandruvá, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em : 19 mar. 2016.

CLOT, Yves. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul. **L'Analyse des actions et des discours en situation de travail**. Editeur: Louvain-la-Neuve: Peeters, 2005. p. 37-55.

_____. **Entrevista com Yves Clot**. Tradução e notas de Adail Sobral. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 20, p. 155-160, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a09.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

_____. Théorie en clinique de l'activité. In: MAGGI, Bruno (Dir.). **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. p. 17-39.

_____. L'aspiration au travail bien fait. **Le journal de l'école de Paris du management**, Paris, v. 1, n. 99, p. 23-28, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=JEPAM_099_0023>. Acesso em: 02 set. 2016.

CLOT, Yves *et al.* Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **PISTES**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2000. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot_clot_Yvyvestexteclot43.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Paris: Les Éditions Didier, 2001.

CUNHA, Ana Maria Affonso. **Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão**. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2008.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de Didactiques du Français**: langue étrangère et seconde. Paris: CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Saint Martin d'Hères: PUG, 2002.

DANIELLOU, François. Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. In: **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996. p. 183-200.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DELGOULET, Catherine. Novato: uma categoria homogênea? **Laboreal**, v. 11, n. 2, p. 99-103, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/lab/v11n2/v11n2a11.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

FAÏTA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 57-80.

_____. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages. Parole(s) ouvrière(s)**, 24 année, n. 93, p. 110-123, 1989.

_____. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **Activités – Revue électronique**, v. 4, n. 2, p. 3-15, 2007.

_____. A noção de “Gênero Discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 149-168.

FAÏTA, Daniel; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: Un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, Frédéric; YVON, Frédéric (Ed.). **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41-62.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. 265 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente**. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FÉLIX, Christine; SAUJAT, Frédéric. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante : les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources

opérateiros. Colloque restreint organisé par l'équipe ERGAPE – **Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants** : outils et méthodes de l'alternance. Marseille, France, 2007. p. 1-13

FERREIRA, Ilda. **Do trabalho prescrito ao trabalho realizado**: uma reflexão sobre aulas de leitura. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIAS, Maria José Matos. Pedagogia intercultural e formação de professores de português língua estrangeira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 9 a 12 de maio de 1991, Macau. **Actas**. Fundação Macau: Instituto Português do Oriente, 1991. p. 443-450.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GALLI, Joice Armani. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. **Entre Línguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 111-129, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental 1. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2016.

GIRARDET, Jules; PÉCHEUR, Jan. **Méthode de français Écho**: «Livre du professeur». 2. ed. Paris: CLE International, 2013.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes de. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. **Revista de Humanidade: UNIFOR**, v. 30, n. 1, p. 209-225, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGE. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KADI, Zoubeida *et al.* **Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien**. 2005. Disponível em: <http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/histdidactique/cours3_hd07.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

KAYANO, Letícia Moreira Dias. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983.

LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-123.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Universidade Católica de Pelotas. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul. /dez. 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em 28.set. 2016.

LEITE, Márcia Donizete. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – PUC, São Paulo, 2009.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes; BATISTA, Matilde Agero. O papel do expert/especialista *versus* clínico *intervenante* em clínica da atividade: afinal quem analisa a atividade do trabalhador? In: BAKS-LEITE, Luci *et al.* (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interações com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 113-129.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2006.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 131-148.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS):** um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência:** de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

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) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MARTINS, Maria Aparecida. **Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional:** inserção das novas tecnologias. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2008.

MARTINY, Francieli Freudenberger. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes:** um caminho para compreender o desenvolvimento? 2015. 542 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política – Livro 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.** 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2006.

MEDEIROS, Sandra Helena Gurgel Dantas de. **Perspectiva intercultural e motivação à oralidade em francês língua estrangeira (FLE).** 2010. 235 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário.** 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2010.

MENEZES, Marcos da Costa. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino.** 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **El componente cultural:** un ingrediente más de las clases de lengua. Madrid: Difusión, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 9-16,

1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_&pid=S0102-44501998000200011>. Acesso em: 20 set. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-148.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Regimento Núcleo de Línguas Estrangeiras**. Aprovado em ata em: 30 de agosto de 2013.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 5, n. 1, p. 14-22, mar. 2012.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de. Uma perspectiva histórica do construto “cultura” no ensino de línguas. **HELB**, ano 6, n. 6, jan. 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=197:uma-perspectiva-historica-dostruto-cultura-no-ensino-de-linguas&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17>. Acesso em: 20 set. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kall de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Revista Non Plus**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 27-38, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 44-61, 2005.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de Ensino Fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2009.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2012.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère: Emergence et enseignement d’une discipline**. Paris: Hachette, 1995.

PORTELA, Sonia Cristina. **A imagem discursiva do trabalho do educacional nos prescritos oficiais**. 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2006.

PUREN, Christian. De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. **Les Cahiers de l’APLIUT**, v. 23, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/app/download/4161005451/PUREN_Approche_taches_perspective+co-actionnelle.pdf?t=1429722408>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues**. Paris: CLE International, 1988.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Université de Paris 8, 1995. Disponível em: <<http://ergoserv.psy.univparis8.fr/Site/Groupes/Modele/Articles/Public/ART372105503765426783.PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Instrument, activité et développement du pouvoir d’agir. In: LORINO, Philippe; TEULIER, Régine. **Entre connaissance et organisation: l’activité collective**. Paris: La Découverte «Recherches», 2005. p. 251-265.

_____. Instrument subjectif et développement du pouvoir d’agir. In: RABARDEL, Pierre; PASTRÉ, Pierre (Org.). **Modèles du sujet pour la conception: Dialectiques, activités, développement**. Toulouse: Octarès Éditions, 2009.

ROCHA, Maria Ocenéia dos Santos. **Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas – Campus Fátima da UECE**. 2016. 313 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RODRIGUES, Ana Maria de Oliveira. **Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças**. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2010.

ROGER, Jean Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, número especial 1: Clínica da Atividade, p. 111-120, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a11.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia**, Santiago do Chile, 2012. Não paginado.

SABOIA, Andressa Luna. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)**. 2012. 250 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2012.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SÁNCHEZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Madrid: SGEL, 2009.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux**: Approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013. (Série «discours et communication» dirigée par Dominique Maingueneau).

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 380 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SAUJAT, Frédéric. Quand un professeur des écoles débutant instruit son “sosie” de son expérience. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n. 7, p. 107-117, 2002.

_____. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier: Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**, n. 1, p. 97-106, 2004a. Disponível em: <<http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et “genres de l'activité professorale”. **Polifonia**, Brasil, n. 8, 2004b, Não paginado. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

SAUSSEZ Frédéric. Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne. In: YVON, Frédéric; SAUSSEZ Frédéric (Org.). **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010. p. 181-213

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, n. 7, p. 745-756, 2010.

SHIMOURA, Alzira da Silva. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças**: o trabalho do formador. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2005.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/download/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA, Emily Caroline da. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação. (Mestrado em Letras) – USP.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade.

In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80. v. 26. (Coleção Ciências da Educação).

SOARES, Fernanda. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2016.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016a, p. 11-36.

_____. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016b, p. 103-122.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista multidisciplinar da UNIESP: Saber Acadêmico**, n. 8, p. 35-45, 2009. Disponível em: <<http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/os-dilemas-do-professor-iniciante-souza-2009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Raquel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

_____. O ensino como trabalho: o professor como trabalhador. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p.339-351, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII.

_____. **Mikhaïl Bakhtine: Le principe dialogique, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine**. Paris: Seuil, 1981.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2009.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch (1930). La méthode instrumentale. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. **Vygotski aujourd'hui**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 39-48.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016

YVON, Frédéric; SAUSSEZ Frédéric. **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010.

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Educ.**, São Paulo, n. 19, p. 11-38, 2004.

_____. Le travail en moins: Une approche psychologique de l'activité. **Cités**, v. 8, n. 4, p. 63-73, 2001. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-cites-2001-4-page-63.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜSTICA

Questionário inicial da pesquisa.

Prezado (a) participante,

Este questionário inicial faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “**Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE**”, que está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) na Universidade Estadual do Ceará, pelo mestrando Wesley Batista Lopes sob a orientação da profa. Dra. *Rozania Maria Alves de Moraes*.

Gostaríamos de salientar a fundamental importância de sua participação em nossa pesquisa e gostaríamos de pedir a sua compressão ao responder com o máximo de sinceridade possível todas as questões presentes neste documento. Lembramos que o comprometimento com nossa pesquisa ajudará na manutenção da seriedade e fidelidade de nosso trabalho.

Finalmente, gostaríamos de agradecer imensamente a sua participação, colaboração e compromisso. Desde já reassumimos o real compromisso de conservar anonimato da identidade de nossos participantes, de acordo com os critérios apresentados no **termo de consentimento livre esclarecido de nossa pesquisa**.

Obrigado pela colaboração.

Wesley Batista Lopes

Fortaleza _____ de _____ de 2017

I. Informações do professor estagiário.

1. Nome:

2. Você gostaria de escolher o seu nome fictício em nossa pesquisa?

() Não () Sim Qual ?

3. Sexo: () F () M

4. Idade: _____

5. Qual semestre e turno você está cursando?

6. Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro (s) estabelecimento (s) de ensino?

() Não () Sim Qual/Quais?

7. Há quantos semestres você é professor estagiário no NLE da UECE?

8. Você já ensinou (ou ensina) a língua francesa em outro (s) estabelecimento (s) de ensino?
 Não Sim Qual/Quais?

9. Durante quantos semestres?

II. Questões sobre a formação dos estagiários.

10. Você cursou alguma disciplina durante a graduação que abordou mais aprofundadamente aspectos civilizacionais¹²⁸ dos países francófonos? Não Sim Qual/Quais?

11. A respeito da sua formação acadêmica, utilize o número que mais se aproxima de sua opinião a respeito das afirmações a seguir.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

a) A universidade deve preparar os professores estagiários para ministrar as aulas que abordem aspectos civilizacionais da França

b) Na graduação, as orientações de como trabalhar aspectos civilizacionais dos países francófonos na aula de FLE é muito reduzida.

c) É preciso que o curso Letras/Francês apresente em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como abordar aspectos civilizacionais dos países francófonos nas aulas de FLE

d) O conhecimento dos aspectos civilizacionais dos países francófonos por parte do aluno não é de responsabilidade da universidade.

e) O curso de Letras deve possuir disciplinas que tratem exclusivamente dos aspectos culturais dos países francófonos.

12. Atualmente, você se sente preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para:

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza (a)	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Abordar aspectos civilizacionais da cultura francesa durante as aulas.					

¹²⁸ A presente pesquisa adota a definição de Santos (2004) que compreende este conceito como algo que “engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e os conceitos, assim como os objetos e toda a vida material”

Abordar aspectos civilizacio- nais da cultura francófona durantes as aulas					
Trabalhar as rubricas <i>Civili- sation</i> que fazem parte do manual adotado no NLE					
Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre civili- zação francófona					
Elaboração de materiais di- dáticos para um trabalho so- bre civilização francófona					

III. Questões sobre a prática docente dos estagiários.

13. Você aborda temas culturais durante as aulas no NLE?

() Não () Sim A partir de qual semestre?

14. Que tipo de fonte você recorre para preparar aulas que abordam tópicos de civilização?

15. Você encontra dificuldades de lidar com as questões no manual que abordam temas de civilização? () Não () Sim Qual/Quais a (s) mais recorrente (s)?

16. Em situações de restrição de tempo, você costuma pular essas páginas?

() Não () Sim Porquê ?

17. Caso a resposta nº15 tenha sido “sim”, como resolve essas dificuldades?

18. A coordenação do NLE auxilia na resolução dessas dificuldades?

() Não () Sim

19. Geralmente o manual aponta todas as informações necessária para trabalhar o aspecto cultural apresentado? () Não () Sim

20. Você já utilizou outro (s) material (ais) ou instrumento (s) além do manual para trabalhar aspectos culturais dos países francófonos? () Não () Sim Qual/Quais?

***Caso a resposta anterior tenha sido positiva.**

21. De que maneira o material ou o instrumento citado anteriormente em sua resposta ajudou você a atingir o seu objetivo ao trabalhar aspectos civilizacionais?

22. A respeito do seu trabalho ao abordar aspectos civilizacionais, utilize o número que mais se aproxima de sua opinião a respeito das afirmações a seguir.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo.

- a) Considero importante apresentar a cultura dos países francófonos para meus alunos.
- b) Acredito que o professor que já viajou para a França ou outros países francófonos está mais preparado para lidar com prescrições que abordem a cultura.
- c) Creio que trabalhar aspectos culturais de países francófonos nas aulas de FLE é menos importante que trabalhar aspectos gramaticais.
- d) Tenho grandes dificuldades em preparar aulas que abordem temas culturais.
- e) Na minha atividade de professor encontro muitas prescrições que abordam a cultura dos países francófonos.

Obrigado por colaborar com nossa pesquisa!

APÊNDICE B – Questionário final da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 CENTRO DE HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜSTICA

Questionário final da pesquisa.

Prezado (a) participante,

Este questionário inicial faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “**Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE**”, que está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) na Universidade Estadual do Ceará, pelo mestrando Wesley Batista Lopes sob a orientação da profa. Dra. *Rozania Maria Alves de Moraes*.

Gostaríamos de salientar a fundamental importância de sua participação em nossa pesquisa e gostaríamos de pedir a sua compressão ao responder com o máximo de sinceridade possível todas as questões presentes neste documento. Lembramos que o comprometimento com nossa pesquisa ajudará na manutenção da seriedade e fidelidade de nosso trabalho.

Finalmente, gostaríamos de agradecer imensamente a sua participação, colaboração e compromisso. Desde já reassumimos o real compromisso de conservar o anonimato da identidade de nossos participantes, de acordo com os critérios apresentados no **termo de consentimento livre esclarecido de nossa pesquisa**.

Obrigado pela colaboração.

Wesley Batista Lopes

Fortaleza _____ de _____ de 2017

1. Quais suas impressões sobre o processo com a autoconfrontação?

2. Você acredita que após a experiência com a autoconfrontação houve transformações nas suas práticas em sala de aula? () Não () Sim Qual/Quais?

3. Durante a autoconfrontação simples você descobriu algo sobre o seu agir em sala que até então era desconhecido por você? () Não () Sim.

4. Durante a autoconfrontação cruzada, o diálogo entre você e o outro participante transformou de alguma forma suas impressões sobre o trabalho do professor de LE? () Não () Sim

5. Você considera que este processo ajudou na sua formação de professor?

() Não () Sim Justifique.

Obrigado por colaborar com nossa pesquisa!

ANEXOS

ANEXO A – Solicitação de Pesquisa CH

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
Centro de Humanidades - CH
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA

Prezado Prof. Dr. Ruy de Carvalho Rodrigues Junior
Diretor do Centro de Humanidades da UECE

Eu, **Wesley Batista Lopes**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes, solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*.

A pesquisa tem o objetivo de analisar a atividade de professores estagiários de francês nas aulas de civilização a partir das prescrições e instrumentos intermediários e envolve observações e filmagem de 2 (duas) aulas de 2 (dois) professores estagiários de Francês do Núcleo de Línguas Estrangeira da UECE, Campus Fátima, 2 (duas) filmagens de autoconfrontações simples, 1 (uma) filmagem de autoconfrontação cruzada, além da filmagem de 1 (uma) sessão de retorno ao coletivo, composto pelos dois estagiários participantes, mais dez estagiários de francês e a coordenadora pedagógica de francês.

O corpus da pesquisa compreende o discurso dos sujeitos nas autoconfrontações simples e cruzadas e no retorno ao coletivo. Esse estudo é essencial para a formação docente dos estagiários, contribuindo para a sua reflexão sobre as práticas docentes, a fim de compreender o seu trabalho, transformando-o e desenvolvendo-o enquanto futuro professor.

Os participantes serão convidados por meio de conversa esclarecedora. Somente participarão dos encontros os indivíduos que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2017 e somente se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se disserem necessários.

Fortaleza, 09 de Janeiro de 2017

Wesley Batista Lopes

Responsável pela pesquisa:

Wesley Batista Lopes (Mestrando do Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará)
Fone: (85) 9.88212590- Email: wesley92_@hotmail.com

ANEXO B – Solicitação de Pesquisa NLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
Centro de Humanidades - CH
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA

Prezado Prof. Ms. João Artur Freitas da Rocha
Coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

Eu, **Wesley Batista Lopes**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes, solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*.

A pesquisa tem o objetivo de analisar a atividade de professores estagiários de francês nas aulas de civilização a partir das prescrições e instrumentos intermediários e envolve observações e filmagem de 2 (duas) aulas de 2 (dois) professores estagiários de Francês do Núcleo de Línguas Estrangeira da UECE, Campus Fátima, 2 (duas) filmagens de autoconfrontações simples, 1 (uma) filmagem de autoconfrontação cruzada, além da filmagem de 1 (uma) sessão de retorno ao coletivo, composto pelos dois estagiários participantes, mais dez estagiários de francês e a coordenadora pedagógica de francês.

O corpus da pesquisa compreende o discurso dos sujeitos nas autoconfrontações simples e cruzadas e no retorno ao coletivo. Esse estudo é essencial para a formação docente dos estagiários, contribuindo para a sua reflexão sobre as práticas docentes, a fim de compreender o seu trabalho, transformando-o e desenvolvendo-o enquanto futuro professor.

Os participantes serão convidados por meio de conversa esclarecedora. Somente participarão dos encontros os indivíduos que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2017 e somente se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se disserem necessários.

Fortaleza, 09 de Janeiro de 2017

Wesley Batista Lopes

Responsável pela pesquisa:

Wesley Batista Lopes (Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará)
Fone: (85) 9.88212590- Email: wesley92@hotmail.com

ANEXO C – Termo de Anuência CH



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades



Termo de Anuência

Eu, **Prof. Dr. Ruy de Carvalho Rodrigues Junior**, diretor do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), autorizo que Wescley Batista Lopes, mes-
trando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da UECE, sob a
orientação da Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes, realize a pesquisa intitulada
*Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagi-
ários de FLE*, a ser iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres
Humanos da UECE.

Autorizo o discente a utilizar o espaço do Núcleo de Línguas Estrangeiras, Campus
Fátima, para a realização de observações e filmagens de aulas, filmagens das autoconfronta-
ções e filmagem do retorno ao coletivo. Afirmando que não haverá qualquer implicação negati-
va aos professores estagiários que não queiram ou desistam de participar da pesquisa.

Fortaleza, 13 de Janeiro de 2017

Prof. Dr. Ruy de Carvalho Rodrigues Junior

Diretor do Centro de Humanidades

Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Ruy de Carvalho Rodrigues Junior
Diretor do Centro de Humanidades
UECE-CH

ANEXO D – Termo de Anuência NLE



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Núcleo de Línguas Estrangeiras



Termo de Anuência

Eu, **Prof. Ms. João Artur Freitas da Rocha**, Coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), autorizo que Wesley Batista Lopes, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da UECE, sob a orientação da Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes, realize a pesquisa intitulada *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*, a ser iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo o discente a utilizar o espaço do Núcleo de Línguas Estrangeiras, Campus Fátima, para a realização de observações e filmagens de aulas, filmagens das autoconfrontações e filmagem do retorno ao coletivo. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos professores estagiários que não queiram ou desistam de participar da pesquisa.

Fortaleza, 11 de JANEIRO de 2017

Prof. Ms. João Artur Freitas da Rocha
 Coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras
 Universidade Estadual do Ceará

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Protagonistas da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Centro de Humanidades - CH

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA

Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada - CMLA

Pesquisa: **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE.****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*, a ser desenvolvida com dois professores-estagiários (protagonistas da pesquisa) de língua francesa, mais dez professores estagiários (coletivo de trabalho dos professores de FLE do NLE) e a professora-coordenadora de área do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa tem como objetivo analisar como os professores estagiários lançam mão de instrumentos intermediários a fim de realizar as prescrições que contemplam aspectos civilizacionais do ensino de FLE. Desde que o(a) Sr(a) aceite o convite, solicito sua autorização para realizar observação, filmagens de situações reais da sala de aula e de situações de coanálise da atividade docente através do registro em vídeo dessas situações filmadas. A pesquisa vai se desenvolver em etapas e usará o dispositivo metodológico da autoconfrontação. As etapas constam de: 1 Um questionário inicial onde serão abordadas questões referentes ao perfil, a formação e a organização da atividade dos estagiários; 2. Observação de uma aula (sem filmagem); 3. Filmagem de uma aula dos dois professores-estagiários iniciantes de FLE do NLE; 4. Filmagem da autoconfrontação simples de cada professor-estagiário, na qual ele comentará para o pesquisador sua própria prática docente a partir das imagens de sua(s) aula(s); 5. Filmagem da autoconfrontação cruzada do par de professores-estagiários na qual cada um poderá comentar a própria atividade, a atividade do colega e os comentários realizados nas autoconfrontações simples de cada um. 6 Filmagem do coletivo reunido, a saber, outros estagiários e a coordenadora comentando para o pesquisador sequências de filmagens anteriores. 7. Questionário final onde serão abordadas questões referentes as impressões que cada professor-estagiário possui sobre as dificuldades em realizar as prescrições que contemplam aspecto civilizacionais nas aulas de FLE, após o processo dialógico e reflexivo da autoconfrontação. Com isso, espera-se conduzir esses professores em formação à reflexão sobre suas práticas docentes dentro e fora da sala de aula, contribuindo para a formação de professores de Letras- Francês da UECE.

Conhece-se os riscos inerentes à avaliação da atividade docente, como por exemplo: ansiedade dos professores que cedem as informações para a realização da pesquisa, insegurança, desconforto, exposição de fragilidades, embaraço causado pela observação e filmagens de suas aulas, pudor de se ver trabalhando e discutir sua própria atividade. No entanto, o pesquisador se compromete a tentar suprimir ou minimizar, na medida do possível, essas situações informando todos os detalhes dos procedimentos, deixando os sujeitos à vontade e conscientizando-os de que não se trata de uma avaliação da *performance* de cada um, nem de seu nível

linguístico, mas de uma busca por um desenvolvimento profissional, logo, não haverá prejuízos em sua atividade docente; e trabalhando da melhor forma possível para que os benefícios excedam esses eventuais desconfortos. Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte do pesquisador. Salienta-se ainda a garantia de proteção das imagens e dos dados coletados nas etapas da pesquisa. Esses dados ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, em seu arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros ou periódicos e apresentados em eventos e ocasiões de cunho científico ou pedagógico.

Todos os sujeitos têm a garantia de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento. Garante-se que tal recusa não trará prejuízos para as relações com o pesquisador nem com o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. É importante esclarecer ainda que essa pesquisa não vai gerar honorários para os participantes.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo pessoal do pesquisador.

Fortaleza, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Wescley Batista Lopes

Fone: (85) 9.88212590- E-mail: wescley92_@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890.

Endereço: Avenida Dr Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza - Ceará

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*.

Sendo que: () aceito participar () não aceito participar

Fortaleza, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do pesquisador:

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Centro de Humanidades - CH

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA

Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada - CMLA

Pesquisa: **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE.**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*. O objetivo deste estudo consiste em analisar a atividade docente de professores-estagiários de língua francesa no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE nas aulas que contemplam aspectos civilizacionais no ensino de FLE. Caso você autorize, sua imagem e sua voz poderão aparecer nas filmagens das aulas filmadas, cujo foco é o professor e sua atividade docente. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador, nem com seu professor e nem com o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade, desinteresse ou timidez ao se sentir filmado. Caso sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse os participantes gostaram de participar, e a sua participação poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores em formação do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Responsável pela pesquisa:

Wescley Batista Lopes (Mestrando do Programa de

Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará)

Fone: (85) 9.88212590- Email: wescley92_@hotmail.com

Eu, _____ (colocar nome completo) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar

() não aceito participar

Fortaleza, _____, de _____ de 2017

Assinatura

O pesquisador informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Paranjana, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br.

Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Coletivo de Trabalho



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza - CE - Brasil –
 CEP: 60.410-690 Fone: (85) 3101-2032 - Fax: (85) 3101-2026
 E-mail: posla@uece.br Site: www.uece.br/posla



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE**, a ser desenvolvida com dois professores-estagiários (protagonistas da pesquisa) de língua francesa, mais dez professores-estagiários (coletivo de trabalho dos professores de FLE do NLE) e a professora-coordenadora de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa tem como objetivo analisar como os professores estagiários lançam mão de instrumentos intermediários a fim de realizar as prescrições que contemplam aspectos civilizacionais do ensino de FLE. Assim, desde que o(a) Sr(a) aceite o convite, solicito sua autorização para realizar sua filmagem na etapa que compreende o retorno ao coletivo de trabalho, a saber, os professores-estagiários e a professora-coordenadora do francês do NLE comentando as sequências registradas nas fases anteriores da referida pesquisa. Com isso, espera-se conduzir esses professores em formação à uma reflexão sobre suas práticas docentes, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para sua formação.

Conhece-se os riscos inerentes à análise da atividade docente, como por exemplo: ansiedade dos professores que cedem as informações para a realização da pesquisa, insegurança, desconforto, exposição de fragilidades, embaraço causado pela observação e filmagens de suas aulas, pudor de se ver trabalhando e discutir sua própria atividade. No entanto, o pesquisador se compromete a tentar suprimir ou minimizar, na medida do possível, essas situações informando todos os detalhes dos procedimentos, deixando os sujeitos à vontade e conscientizando-os de que não se trata de uma avaliação da *performance* nem do nível linguístico de seus participantes, mas de uma busca por um desenvolvimento profissional. Trabalharemos da melhor forma possível para que os benefícios excedam os eventuais desconfortos. Salienta-se a garantia da proteção e da não divulgação de nenhuma das imagens que comporão as etapas da pesquisa. Os dados coletados ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, em seu arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros ou periódicos e apresentados em eventos científicos.

Todos os participantes têm a garantia de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento. É importante esclarecer que essa pesquisa não vai gerar honorários para os participantes.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo pessoal do pesquisador.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: Análise da atividade docente de estagiários de FLE*.

Sendo que: () aceito participar () não aceito participar

Fortaleza, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do pesquisador:

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO H – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Titulo da Pesquisa: PRESCRIÇÕES E INSTRUMENTOS NA AULA DE CIVILIZAÇÃO: ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FLE

Pesquisador: WESCLEY BATISTA LOPES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63971617.2.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.962.271



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 1.962.271

Assentimento / Justificativa de Ausência	clarecido_adultos.pdf	11:29:26	LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escl arecido_a_Pais.pdf	14/01/2017 11:28:59	WESCLEY BATISTA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	14/01/2017 11:28:23	WESCLEY BATISTA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/01/2017 11:27:55	WESCLEY BATISTA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/01/2017 11:24:52	WESCLEY BATISTA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 13 de Março de 2017

Assinado por:

ISAAC NETO GUES DA SILVA
(Coordenador)

Musique... et Paroles

Le texte est à nouveau à l'honneur dans les chansons. Entre les produits fabriqués de la « Star Ac », où la musique masque souvent la pauvreté des mots, et le rap où le texte fait sa propre musique, il existe des œuvres où paroles et musique se rencontrent pour créer un moment d'émotion et ouvrir une fenêtre sur le monde. Leurs auteurs-compositeurs-interprètes sont les héritiers de Brassens, Brel, Gainsbourg et, plus près de nous, de Cabrel, Renaud ou Souchon.

Il faut dire que depuis vingt ans, la chanson francophone s'est enrichie de sa diversité. Les Québécois (Garou, Isabelle Boulay), les Belges (Lara Fabian, Axel Red), les Africains (Corneille), les Français issus de l'immigration (Faudel, Diam's) y tiennent une place importante et les musiques s'inspirent de styles venus d'ailleurs. La nouvelle génération chante bien sûr l'amour, ses joies et ses peines. Elle peut aussi défendre des causes (contre la guerre, le racisme, le sexisme et l'exclusion) mais beaucoup de chanteurs se plaisent dans l'évocation du quotidien pour en dire la poésie ou au contraire pour s'en moquer.

Amel Bent, « Ma philosophie »

Je n'ai qu'une philosophie
Être acceptée comme je suis
Malgré tout ce qu'on me dit
Je reste le poing levé
Pour le meilleur comme le pire
Je suis métisse mais pas martyre
J'avance le cœur léger
Mais toujours le poing levé.

Paroles et musique : Amel Bent, 2004,
« Ma philosophie », © Jive/BMG

Bénabar, « Le dîner »

J'veux pas y'aller à ce dîner, j'ai pas
l'moral, j'suis fatigué, ils nous en vou-
dront pas, allez on y va pas.
En plus faut que je fasse un régime ma
chemise me boudine, j'ai l'air d'une
chipolata, je peux pas sortir comme ça.
Ça n'a rien à voir je les aime bien tes
amis, mais je veux pas les voir parce
que j'ai pas envie.

Paroles et musique : Bénabar, 2005,
extrait de « Reprise des Négociations »
© Universal Music Publishing /
Ma Boutique.

Vincent Delerm : « Quatrième de couverture »



23 juillet, Paris s'éteint
Et sur le quai des Grands-Augustins
Nous tournons les pages à l'improviste
Devant l'étalage d'un bouquiniste
Je ne vous connais pas, je vous frôle,
Là sur le Quai, épaulement contre épaulement.
Nous jetons en même temps un œil sur
Les quatrièmes de couverture.
Une biographie de Signoret
Voilà le genre de choses qui vous plaît.
Un storyboard de Fellini
Le genre de truc qui vous fait lever la nuit.
Je vous devine à Juan-les-Pins
Un Press Pocket entre les mains [...]
Je connais bien votre poignet
Je connais vos mains, votre bracelet.
J'aime la manière dont vous reposez
Tristan Corbière sur le côté
Qu'allez-vous donc penser de moi si
J'attrape en rayon « Les années Platini » ?

« Quatrième de couverture »,
paroles : Vincent Delerm,
© 2004 Lili Louise Musique.

La nouvelle génération de chanteurs

Lisez le texte « Musique... et Paroles ». Qu'est-ce qui caractérise la nouvelle génération de chanteurs ?

Comparez avec les chansons actuelles dans votre pays.

Découverte des extraits de chansons

1 « Ma philosophie » d'Amel Bent
Qu'apprenez-vous sur la chanteuse ?

2 « Le dîner » de Bénabar
Imaginez le dialogue entre
Bénabar et sa compagne.



Les échos d'Écho sur
cle-inter.com/echo

3 « Quatrième de couverture » de Vincent Delerm
Mimez la scène avec un(e) autre étudiant(e).
Faites la liste des livres choisis par la jeune fille et des
remarques faites par Vincent Delerm.
Exemple : une biographie de Signoret
→ le genre de choses qui vous plaît
Imaginez une suite à la chanson.

PLAISIR DES SPORTS

Les sports les plus regardés

Depuis que l'équipe de France de football a gagné la Coupe du monde en 1998 (et a failli la gagner en 2006), la plupart des Français s'intéressent au football. On suit les grandes compétitions internationales (le Mondial, le championnat d'Europe, la Ligue des Champions, etc.), mais aussi les grandes équipes nationales : l'OM (Olympique de Marseille), le PSG (Paris Saint-Germain), Lyon, Bordeaux, etc.

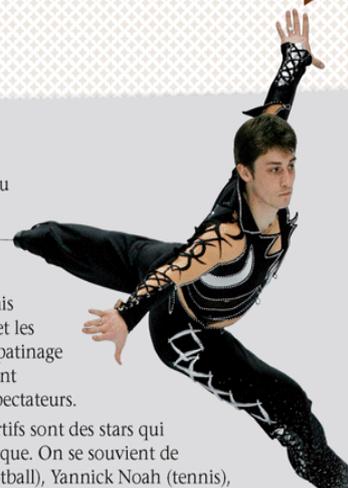
Les soirs de grands matchs, la France ressemble un peu au Brésil ou à l'Italie et la violence n'est pas absente des stades.

On suit aussi avec intérêt le Tour de France cycliste qui, chaque année en juillet, permet de redécouvrir à la télévision les régions touristiques du pays.

Le rugby, pratiqué depuis longtemps dans le Sud-Ouest, est devenu aujourd'hui un sport médiatisé. Des millions de téléspectateurs regardent le Tournoi des six nations et la Coupe du Monde.

Les célébrités du cinéma, de la politique et des médias aiment se montrer au tournoi de tennis de Roland-Garros et les championnats de patinage artistique intéressent beaucoup de téléspectateurs.

Les grands sportifs sont des stars qui marquent leur époque. On se souvient de Michel Platini (football), Yannick Noah (tennis), Jeannie Longo (vélo), Philippe Candeloro (patinage artistique). On se souviendra sans doute longtemps de Zinedine Zidane (football), Laure Manaudou (natation), Amélie Mauresmo (tennis) et Brian Joubert (patinage artistique).



Les sports les plus pratiqués en France (en pourcentage de la population)

	Jeunes (jusqu'à 30 ans)	Ensemble de la population
Le vélo et le VTT	50	38
La natation et la plongée	44	30
Le footing, la course à pied	31	17
Le ski et le surf	24	15
Le football	25	9
La randonnée	18	22
Le basket-ball, le volley-ball, le handball	21	6
Le tennis de table, le badminton, le squash	22	10
Le tennis	16	8
La gymnastique	14	13
Le roller, le skate	6	3
Le rugby	4	1
La voile et la planche à voile	4	3
La danse	9	5
Le patinage	8	3
L'équitation	6	3
Le golf	3	2

Services INSEE et SOFRES

43 % des Français déclarent pratiquer un sport au moins une fois par semaine.

Les valeurs du sport

Enquête

Quand on parle de sports et de sportifs, quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> argent | <input type="checkbox"/> esprit d'équipe |
| <input type="checkbox"/> beauté (minceur) | <input type="checkbox"/> exploit |
| <input type="checkbox"/> bien-être | <input type="checkbox"/> forme (santé) |
| <input type="checkbox"/> commerce | <input type="checkbox"/> malhonnêteté |
| <input type="checkbox"/> compréhension des autres | <input type="checkbox"/> nature (plein air) |
| <input type="checkbox"/> courage | <input type="checkbox"/> plaisir |
| <input type="checkbox"/> détente | <input type="checkbox"/> publicité |
| <input type="checkbox"/> dopage | <input type="checkbox"/> violence |
| <input type="checkbox"/> équilibre | <input type="checkbox"/> volonté |

Les sports en France

Lisez le texte et le sondage.

☑ Classez les différents sports.

- | | |
|-------------------|---------------------|
| (1) à la montagne | (6) par deux |
| (2) à la mer | (7) par équipe |
| (3) en salle | (8) les moins chers |
| (4) en plein air | (9) les plus chers |
| (5) individuel | |

Complétez avec d'autres sports que vous connaissez.

☑ Faites des comparaisons avec votre pays.

Quels sont les sports les plus pratiqués, les plus regardés ?

Les valeurs du sport

☑ Lisez l'enquête. Expliquez chaque réponse.

a. **l'argent** : « parce que certains champions gagnent beaucoup d'argent », ...

☑ Quels sportifs admirez-vous le plus ? Pourquoi ?



Les échos d'Écho sur
cle-inter.com/echo

ANEXO K – Exercício realizado na aula do P1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

NÚCLEO DE LÍNGUAS FÁTIMA

ALUNO(A): _____

CURSO: _____

SEMESTRE: ____ TURNO: _____ DATA: ____ / ____ / ____

PROF(A): _____



1. lisez le texte et répondez aux questions.

La Vie Est Ailleurs

Tu t'entremêles et tu restes enfermée
 Et tes sens te disent que tu veux t'en aller
 Et leurs rires résonnent, et le mal s'emplifie
 Car leurs rimes te suivent et deviennent ta routine

Car la vie est ailleurs
 Dans un âge lyrique
 Et tes peines s'enfuient
 Tes tristesses se dissipent
 Car la vie est ailleurs
 Et ton amour subsiste
 Pour un sourire, un songe
 Qui feront qu'il existe

Tu t'entremêle et tu reste enfermée
 Car tes songes te disent que tu es mieux ainsi
 Et le monde t'inspire ce que tu redoutais
 Car les peines des plaisirs tu aimes mieux éviter

Car la vie est ailleurs
 Dans un âge lyrique
 Et seule sans prières
 Tu renonces et abdiques
 Car la vie est ailleurs
 Dans un âge lyrique
 Et tu gardes tes prières
 Pour des pensées magiques

a) De quoi parle ce texte?

b) Quel est le message de cette chanson ?

c) A votre avis, qu'est-ce que ça veut dire « la vie est ailleurs » ?
