



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

ELISANDRA MARIA MAGALHÃES

**AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS): UM INSTRUMENTO A
SERVIÇO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)**

FORTALEZA

2014

ELISANDRA MARIA MAGALHÃES

**AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS): UM INSTRUMENTO A
SERVIÇO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (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

Orientadora: Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Magalhães, Elisandra Maria.

Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE) [recurso eletrônico] / Elisandra Maria Magalhães. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 232 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, 2014.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

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

1. Formação inicial. 2. Estágio Supervisionado. 3. Autoconfrontação. 4. Atividade docente. I. Título.

ELISANDRA MARIA MAGALHÃES

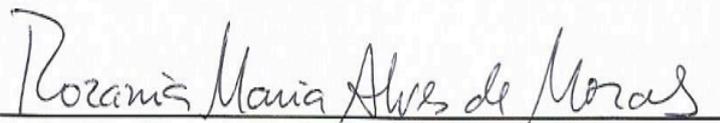
“AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS): UM INSTRUMENTO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA(FLE)”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

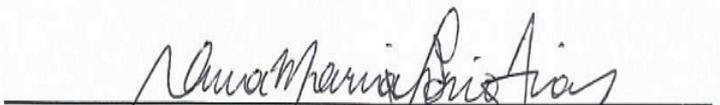
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 29 / 09 / 2014.

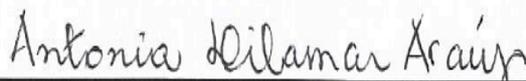
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias (1º Membro)
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À família Magalhães Barbieri: pai, mãe e filha,
com muito amor

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença nos momentos de coragem e sobretudo naqueles de fraqueza;

ao Tesoro, pelo grande incentivo e paciência. Sem o seu apoio não seria possível mais essa vitória;

à minha filha Giulia, concebida no primeiro ano do mestrado e companheira nessa trajetória. Pois somente perto dela tudo isso faz sentido;

à Rozania, por ter sido uma orientadora sempre disponível, compreensiva e competente em seus ensinamentos. Meu muito obrigada por ter acreditado e mergulhando nesta pesquisa tão profundamente quanto eu mesma. Eu lhe serei eternamente grata também por todo o aprendizado de minha vida profissional, desde a disciplina de Prática de Ensino de Língua Francesa I até o momento presente;

aos queridos participantes desta pesquisa: alunos-estagiários, professora-formadora e professoras experientes, que gentilmente e prontamente aceitaram contribuir para a realização deste trabalho. *Tous mes mercis* a vocês que foram a essência de minhas conjecturas;

aos alunos da Casa de Cultura Francesa que se deixaram filmar, agradeço enormemente a compreensão;

a Daniel Faïta, pelas generosas e inestimáveis contribuições;

à Aline Farias, exemplo de inteligência, cordialidade e generosidade. Meus sinceros agradecimentos por todas as incalculáveis sugestões no direcionamento desta pesquisa;

à Raquel Quixadá, pela força e carinho;

à Gleyda Aragão, pelas palavras de amizade, pelo encorajamento e pelos livros emprestados;

à Girlene Moreira, por ter sido uma querida colega de Pós-Graduação e hoje uma amiga preciosa;

à Cleudene Aragão, pelas palavras de apoio e incentivo ditas ao longo desses trinta meses de pesquisa;

à Andreia Carneiro, pela paciência de escutar “meus ensaios” para a entrevista da seleção de mestrado;

à minha eficiente fisioterapeuta, Sibely Araújo, que com suas mãos mágicas me alivia do peso dos problemas e do stress do dia a dia;

aos meus sogros, pela gentileza e disponibilidade em me ajudar ocupando-se da Giulia enquanto eu estudava;

à minha família em Itapipoca que entendeu meus dois anos de “afastamento forçado”;

ao PosLA-UECE e a todos os seus professores, pelas preciosas aulas e conhecimentos ali adquiridos. Em especial a Dilamar Araújo, Cibele Gadelha, Nukácia Meyre, professoras da

disciplina de Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada, pela compreensão e auxílio em um momento difícil pelo qual passei;

às professoras Ana Iório e Dilamar Araújo que participaram da banca de qualificação e concederam valiosas contribuições para esta pesquisa;

à secretaria do PosLA-UECE e aos seus funcionários sempre gentis e disponíveis;

à Adriana Barros, professora do curso de Letras/Francês e coordenadora do Núcleo de Línguas da UECE, pela sala e material técnico cedidos;

aos professores da Casa de Cultura Francesa, de todas as outras Casas de Cultura Estrangeira e do Centro de Humanidades da UFC que me permitiram um afastamento para concluir a escrita desta dissertação;

à coordenação e ao colegiado da Casa de Cultura Francesa que autorizaram a realização desta pesquisa naquele estabelecimento de ensino;

aos meus alunos e ex-alunos da Casa de Cultura Francesa, pela torcida positiva;

a todos os “outros” que passaram por minha vida e não ficaram, mas que de uma forma ou de outra me ensinaram alguma coisa;

e à querida UECE, minha “casa”.

“Na linguagem e pela linguagem é que o inconsciente se comunica com o consciente. Pela verbalização, que antecede a escrita, é que se elaboram os problemas, desnudam-se os traumas, criam-se soluções, assim como novos conceitos e teorias que ajudam a fazer avançar o conhecimento.”

Ricardo Corrêa Coelho

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). Para tanto, servimo-nos da atividade linguageira de duas professoras experientes no ensino de FLE sobre suas próprias atividades, como recurso para levar à reflexão alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no semestre letivo de 2013.1. A fim de viabilizar essa particular relação dialógica entre alunos-estagiários e a *expertise* das professoras experientes, adotamos o quadro metodológico da autoconfrontação (mais precisamente a autoconfrontação simples – ACS) (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Recorremos à filosofia bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), à psicologia vigotskiana (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a) e aos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2007, 2008) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; DARSE; MONTMOLLIN, 2006; FAÏTA; MAGGI, 2007), que teorizam sobre a relação linguagem, trabalho e desenvolvimento humano. Foi necessário, ainda, aliar a esse construto teórico-metodológico alguns estudos sobre a formação crítico-reflexiva de professores (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006) e sobre as narrativas autobiográficas no contexto da prática profissional (SOUZA, 2008; SILVA; MAIA, 2010; GASPAR et al., 2012, 2012a, NACARATO; PASSEGGI, 2013). O procedimento e os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: questionário orientado dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente em relação ao ensino como trabalho; observação para familiarização; filmagem das aulas das professoras experientes; filmagem das ACS com as professoras experientes; filmagem da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS; e narrativa autobiográfica escrita pelos alunos-estagiários. Tomamos como corpus da pesquisa o questionário orientado, o texto resultante das transcrições da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS, e, por fim, a narrativa autobiográfica. As análises realizadas apoiaram-se em conceitos e fundamentos provenientes da perspectiva vigotskiana sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a; RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009) e da abordagem bakhtiniana filosófica, social e discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; CLOT; FAÏTA, 2000). Os resultados encontrados neste estudo indicam que as ACS realizadas com as duas professoras experientes tornaram-se um considerável instrumento de auxílio para a formação profissional de futuros professores de FLE. Além disso, atestaram que o instrumento da ACS viabilizou um encontro dialógico-reflexivo entre alunos-estagiários, professora-formadora e professoras experientes; levando aqueles a uma instrumentação de si e a uma transformação de sua própria prática docente. Isto nos faz sustentar que a ACS pode ser um instrumento de formação considerável para complementar as observações pedagógicas exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE. A compreensão do *real* do trabalho docente pode ser realizada através de diálogos que incluem diferentes sujeitos, não havendo, pois, apenas uma simples transmissão do ofício pelos mestres-formadores.

Palavras-chave: Formação inicial. Estágio Supervisionado. Autoconfrontação. Atividade docente.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche est l'analyse du rôle de l'autoconfrontation pour la formation professionnelle de futurs professeurs de français langue étrangère (FLE). Pour cela, on s'est servi de l'activité langagière de deux professeurs expérimentées dans l'enseignement de FLE sur leurs propres activités, comme ressource pour mener à la réflexion des étudiants inscrits à la discipline de Stage Supervisé III du cours de Lettres/Français de l'Université de l'État du Ceará (UECE) pendant le semestre de 2013.1. Afin de rendre viable cette particulière relation dialogique entre étudiants-stagiaires et l'expertise des professeurs expérimentées, on a adopté le cadre méthodologique de l'autoconfrontation (plus précisément l'autoconfrontation simple – ACS) (VIEIRA; FAÏTA, 2003). On a fait appel à la philosophie bakhtinienne du langage (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), à la psychologie vygotskienne (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a) et aux principes de la Clinique de l'Activité (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2007, 2008) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2004; DARSES; MONTMOLLIN, 2006; FAÏTA; MAGGI, 2007), qui théorisent sur la relation langage, travail et développement humain. Il a fallu aussi allier à ce cadre théorique-méthodologique quelques études sur la formation critique-réflexive de professeurs (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006) et sur les récits autobiographiques dans le contexte de la pratique professionnelle (SOUZA, 2008; SILVA; MAIA, 2010; GASPAR et al., 2012, 2012a, NACARATO; PASSEGGI, 2013). La procédure et les instruments utilisés pour la production des données ont été : questionnaire orienté dans les questions abordées par l'approche ergonomique de l'activité enseignante par rapport à l'enseignement comme travail ; observation pour la familiarisation ; enregistrement vidéo des classes des professeurs expérimentées ; enregistrement vidéo des ACS avec les professeurs expérimentées ; enregistrement vidéo de la confrontation des étudiants-stagiaires avec les vidéos des professeurs expérimentées en ACS ; et récit autobiographique écrit par les étudiants-stagiaires. On a pris comme corpus de cette recherche le questionnaire orienté, le texte issu des transcriptions de la confrontation des étudiants-stagiaires avec les vidéos des professeurs expérimentées en ACS, et, finalement, le récit autobiographique. Les analyses réalisées se sont basées sur des concepts et principes de la perspective vygotskienne socio-historique et culturelle du développement humain (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a; RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009) et aussi sur l'approche bakhtinienne philosophique, sociale et discursive du langage (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; CLOT; FAÏTA, 2000). Les résultats trouvés dans cette recherche ont montré que les ACS réalisées avec les deux professeurs expérimentées sont devenues un considérable instrument d'appui pour la formation professionnelle de futurs professeurs de FLE. D'ailleurs, ils ont montré que l'instrument de l'ACS a rendu viable une rencontre dialogique-réflexive entre étudiants-stagiaires, professeur-formateur et professeurs expérimentées ; menant les premiers à une instrumentation de soi et à une transformation de sa propre pratique enseignante. Cela nous fait soutenir que l'ACS peut être un instrument de formation considérable pour compléter les observations pédagogiques exigées par la discipline de Stage Supervisé III du cours de Lettres/Français de l'UECE. La compréhension du *réel* du travail enseignant peut être réalisée par le biais de dialogues qui incluent différents sujets, il n'y a pas, alors, une simple transmission du métier par les professeurs-formateurs.

Mots-clés : Formation initiale. Stage Supervisé. Autoconfrontation. Activité enseignante.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações que compreendem o ensino como trabalho	42
Quadro 2 – Descrição do procedimento e dos instrumentos utilizados para a construção do objeto de estudo	108
Quadro 3 – Convenções para realização de transcrição de um corpus dialogal	110
Quadro 4 – Dúvidas e/ou dificuldades (temas) que têm relação com a atividade do professor	122
Quadro 5 – Seleção das atividades iniciais das professoras experientes de acordo com as respostas dos alunos-estagiários	126
Quadro 6 – Dúvidas e/ou dificuldades (temas) que aparecem no questionário orientado e sugestões de observação presentes nas fichas pedagógicas	128
Quadro 7 – Opinião de A1 expressa na narrativa autobiográfica sobre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples	154
Quadro 8 – Opinião de A2 expressa na narrativa autobiográfica sobre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples	154
Quadro 9 – Opinião de A3 expressa na narrativa autobiográfica sobre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – Aluna-estagiária 1

A2 – Aluno-estagiário 2

A3 – Aluna-estagiária 3

ACC – Autoconfrontação Cruzada

ACS – Autoconfrontação Simples

ERGAPE – *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*

FLE – Francês como Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

P – Pesquisadora

P1 – Professora experiente 1

P2 – Professora experiente 2

PF – Professora-formadora

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	(Re)pensando a formação docente.....	22
2.1.1	Reflexão na formação do professor.....	23
2.1.2	Formação de professores na UECE.....	30
2.1.3	Os estágios de observação e as fichas pedagógicas.....	35
2.2	O trabalho docente: “Intervir para transformar”.....	39
2.2.1	Estudos que visualizam o ensino como trabalho.....	39
2.2.2	Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: “Áreas que pensam o trabalho”	53
2.2.3	Autoconfrontação: “O <i>real</i> do trabalho emerge no discurso do trabalhador”.....	59
2.3	Dialogismo e Desenvolvimento.....	67
2.3.1	Bakhtin e a questão das relações dialógicas: “Sem o outro eu não sou”.....	68
2.3.2	Vigotski e a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento: “O indivíduo não nasce pronto”.....	75
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	81
3.1	Natureza da pesquisa.....	81
3.2	Contexto da pesquisa.....	86
3.2.1	UECE: Curso de Letras/Francês – Disciplina de Estágio Supervisionado III.....	86
3.2.2	UFC: Casa de Cultura Francesa – Curso de FLE.....	88
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	90
3.3.1	Alunos-estagiários e professora-formadora.....	90
3.3.2	Professoras experientes e seus alunos de FLE.....	94
3.3.3	Pesquisadora.....	96
3.4	Procedimento e Instrumentos de produção de dados.....	98
3.4.1	Instrumento 1: Questionário orientado.....	98
3.4.2	Procedimento de observação para familiarização.....	101
3.4.3	Instrumento 2: Filmagem das aulas das professoras experientes.....	103
3.4.4	Instrumento 3: Filmagem das ACS com as professoras experientes.....	104
3.4.5	Instrumento 4: Filmagem da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS.....	106

3.4.6	Instrumento 5: Narrativa autobiográfica.....	107
3.5	Corpus da pesquisa.....	109
3.6	Procedimentos de análise.....	112
3.6.1	O desenvolvimento do métier apresentado na linguagem.....	113
3.7	Procedimentos éticos.....	118
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	120
4.1	O questionário orientado e as respostas dos alunos-estagiários.....	120
4.2	Uma particular relação dialógica.....	130
4.2.1	“Isso aí é complicado”.....	131
4.2.2	“Você acaba talvez fazendo de outro jeito”.....	146
4.3	Escrever sobre si: “Mais um momento de reflexão”.....	151
4.4	A pesquisadora e o quadro metodológico da autoconfrontação.....	158
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	166
5.1	ACS como instrumento de formação.....	166
5.2	Da instrumentalização da ACS para uma instrumentação do sujeito.....	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICES.....	200
	APÊNDICE A (Questionário Orientado de A1).....	201
	APÊNDICE B (Questionário Orientado de A2).....	203
	APÊNDICE C (Questionário Orientado de A3).....	205
	APÊNDICE D (Narrativa autobiográfica de A1).....	207
	APÊNDICE E (Narrativa autobiográfica de A2).....	208
	APÊNDICE F (Narrativa autobiográfica de A3).....	210
	ANEXOS.....	211
	ANEXO A (Plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado II).....	212
	ANEXO B (Plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado III).....	215
	ANEXO C (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).....	217
	ANEXO D (Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa).....	220
	ANEXO E (Fichas pedagógicas).....	222

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Linguística Aplicada (doravante LA) tem evoluído consideravelmente, alcançando novos campos de investigação, desenvolvendo novas formas de pesquisa, expandindo-se e penetrando em várias áreas, apoiando e contando com o apoio de diversos domínios, como a Psicologia, a Educação, a Sociologia, o Direito, a Psiquiatria etc.; e o que é mais importante, tem buscado envolver-se com os problemas do mundo real. Estudando ainda as manifestações da língua em diferentes contextos de uso, a LA tem estendido ainda mais seu campo de alcance.

Desse modo, desde o fim dos anos 1990, quando foi introduzido no Brasil o estudo das relações entre linguagem e trabalho (MACHADO, 2004), muitas pesquisas voltadas para o agir do professor em situação de trabalho foram realizadas (KAYANO, 2005; BORGHI, 2006; LOUSADA, 2006; BUENO, 2007; RODRIGUES, 2008; TOGNATO, 2009; RODRIGUES, 2010; FARIAS, 2011; BARRICELLI, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013; dentre outras) e a LA contribuiu consideravelmente para a difusão e a progressão dos debates que giram em torno do eixo trabalho educacional/linguagem/desenvolvimento humano.

Para melhor entender a relação entre ensino e trabalho, a LA tem se servido de certos procedimentos teórico-metodológicos utilizados por áreas que pensam o trabalho e apoiado-se em questões de ordem psicológica (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a) e de estudos sociais, filosóficos e ideológicos da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Harmonizando, pois, certos procedimentos teórico-metodológicos provenientes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade a uma abordagem de caráter reflexivo-discursivo, a LA busca no domínio da linguagem e do trabalho educacional “a análise do agir tal como textualizado pelo professor em seu próprio discurso” (MACHADO, 2004, p. xix). Entre tais procedimentos há o uso do quadro metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; MAGGI, 2007; CLOT, 2006, 2007, 2008), que ainda segundo Machado (2004, p. xix) “tem como objetivo criar uma situação de diálogo sobre o trabalho educacional entre o pesquisador e o professor”.

Diante de tudo isso, passamos a nos questionar se a partir das verbalizações de professores experientes sobre suas próprias ações – incluso o que foi feito sem intenção – e também sobre o que eles desejaram fazer ou sobre o que ainda pensam realizar em suas futuras aulas, alunos em formação inicial iriam entender melhor o ofício de um professor de

francês como língua estrangeira (doravante FLE), se seriam sanadas algumas de suas dúvidas e/ou dificuldades em relação à atividade de ensino e se, por fim, tais verbalizações serviriam de meio para beneficiar suas práticas pedagógicas e ainda ajudar na sua formação profissional.

Esclarecemos que, tendo vivenciado as disciplinas de prática de ensino enquanto aluna do curso de Letras/Francês e passado pela experiência de ministrar aulas durante o estágio de docência em uma das disciplinas de prática de ensino (Estágio Supervisionado II), percebemos algumas lacunas no que diz respeito à relação entre os conteúdos trabalhados durante tais disciplinas e a aplicabilidade desses conteúdos pelos futuros professores. Dizendo de outra forma, constatamos que há uma desvinculação da teoria com a prática, o que contribui a impossibilitar uma maior reflexão do futuro professor sobre o *real* do trabalho docente, sobretudo nas disciplinas que demandam apenas a observação.

Propomo-nos, então, a levar aos alunos em formação inicial – mais precisamente aos alunos de Estágio Supervisionado III – a atividade docente comentada e analisada por professores já experientes na área de ensino de FLE como forma de contribuir para uma melhor compreensão do trabalho professoral e para ajudar na sua formação profissional, apostando, entretanto, em estudos sobre o *real* do trabalho docente.

Portanto, o que defendemos com esta pesquisa é que aliada às propostas de pesquisadores da área de ensino e às atitudes formativas dos professores-formadores do curso de Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará (de agora em diante UECE) seja também pensada a possibilidade de permitir aos professores em formação o acesso à parte invisível do trabalho professoral.

Para tanto, o uso de um quadro teórico-metodológico que explorasse o potencial da linguagem era fundamental para possibilitar esse encontro dialógico-reflexivo entre a formação inicial e a *expertise* de professores experientes no ensino de FLE. Pois, somente pela linguagem se pode apreender “a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (SAUJAT, 2004a, p. 19), uma vez que “é através da linguagem que se revelam posturas e conflitos, que se engendram negociações e que ocorre a aprendizagem [...]” (ROMERO, 2004, p. 193).

Para isso, recorreremos aos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2007, 2008) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; DARSE; MONTMOLLIN, 2006; FAÏTA; MAGGI, 2007) que, encontrando fortes contribuições na filosofia da linguagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) e

na psicologia vigotskiana (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a), teorizam sobre a relação linguagem, trabalho e desenvolvimento humano.

Foi necessário ainda, aliar, ao conjunto teórico-metodológico acima mencionado, estudos sobre a formação crítico-reflexiva de professores (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006) e sobre as narrativas autobiográficas no contexto da prática profissional (SOUZA, 2008; SILVA; MAIA, 2010; GASPAR et al., 2012, 2012a, NACARATO; PASSEGGI, 2013).

Dessa forma, apoiando-nos em pesquisas sobre a formação crítico-reflexiva de professores, em áreas que pensam o trabalho, em questões de ordem psicológica e de estudo da linguagem, optamos em utilizar, para a realização deste estudo, o quadro metodológico da autoconfrontação que foi desenvolvido no final dos anos 1980 pelo linguista e pesquisador das situações de trabalho Daniel Faïta (1989).

O quadro metodológico da autoconfrontação foi considerado por nós adequado porque, suscitando um novo contexto, ele possibilita ao sujeito reviver o passado, fazendo-o viver uma outra experiência a partir do vivido, levando-o ainda a compreender e a agir sobre o tempo decorrido para alcançar a transformação – a dos pares e também a sua própria.

Parafrasando Clot (2006), podemos afirmar que nosso interesse com este estudo residiu não apenas no conhecimento em si, na descrição da atividade docente por professores experientes, mas na (trans)formação profissional de futuros professores de FLE através dos comentários daqueles sobre seu próprio trabalho.

Devemos esclarecer que uma parte dessa discussão, gerada por meio da autoconfrontação, gira em torno do conceito de *atividade* na perspectiva da tradição da Clínica da Atividade e que segundo um de seus principais representantes, o psicólogo Yves Clot: “A atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc.” (CLOT, 1999 apud AMIGUES, 2004, p. 40). Clot nomina tudo isso de *real* da atividade ou trabalho *real*.

Convém-nos ainda elucidar que algumas devidas adaptações do quadro metodológico da autoconfrontação foram realizadas nesta pesquisa, tendo em vista as especificidades dos contextos de estudo com os quais trabalhamos, que são os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III em língua francesa da UECE mais a professora-formadora da referida disciplina e duas professoras experientes no ensino de FLE pertencentes ao quadro de docentes da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará (de agora em diante UFC).

Desse modo, devido às restrições de tempo como também de escopo, decidimos não realizar todas as fases que compõem o quadro metodológico da autoconfrontação e determo-nos sobretudo na fase da autoconfrontação simples (de agora em diante ACS), em que um pesquisador e um trabalhador assistem a filmagens da ação desse mesmo trabalhador, discutindo e tentando compreender as cenas filmadas, ou seja, falamos da confrontação do profissional com seu próprio trabalho¹.

Interessava-nos acima de tudo o discurso produzido pelos alunos-estagiários no momento do encontro dialógico-reflexivo que lhes proporcionamos e como eles interpretavam a confrontação das duas professoras experientes com o seu trabalho. A pesquisadora foi, portanto, “em busca de suas perspectivas significativas” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 41); afinal, concordamos com Romero (2004, p. 192) quando certifica que “não há construção de conhecimento sem linguagem. É através dela que se criam as significações”.

Podemos, pois, dizer que criamos um meio de aprendizagem “fora do comum”² (SAUJAT, 2002) para os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III; contribuindo, por conseguinte, para complementar os estudos que estão sendo feitos atualmente por pesquisadores brasileiros no âmbito da LA e do trabalho educacional.

Este trabalho justifica-se, então, pela singular iniciativa de pôr em diálogo alunos em estágio de observação e verbalizações de duas professoras experientes no ensino de FLE sobre suas atividades em sala de aula. Proporcionar, portanto, a esses alunos-estagiários o acesso ao pensamento do profissional docente, isto é, promover uma reflexão sobre uma outra reflexão foi a novidade do presente estudo. Alves (2008, p. 3), completando o que dissemos, afirma que

Conhecer a atividade desses professores no lugar e no momento em que acontece é desvelar aspectos singulares de um trabalho. É também revelar aspectos comuns a todas as situações de trabalho; gestão de tempos, variáveis e imprevistos; saberes; valores. É, ainda, insistir na possibilidade de um diálogo entre os saberes da formação e os saberes da experiência, lançando luzes sobre a necessidade da incorporação desse diálogo à formação docente.

Sobre isso, Clot e Faïta (2000, p. 34) alargam ainda mais nosso pensamento ao afirmarem que “Bakhtin indica que compreender, é pensar dentro de um novo contexto”³. Esse novo contexto foi o momento em que os alunos-estagiários tiveram acesso às atividades

¹ A autoconfrontação – simples, cruzada e retorno ao coletivo – será explicada em seus detalhes nas páginas a seguir, mais precisamente na subseção 2.2.3, página 59.

² No original: «extra-ordinaire».

³ No original: «Bakhtine indique que comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau».

impedidas, suspendidas, diferidas, antecipadas ou ainda impossibilitadas (CLOT, 2007) das duas professoras experientes quando o tempo de execução das aulas destas acabou ou por outro motivo qualquer.

Com base nesse pensamento, acreditamos que o quadro metodológico da autoconfrontação pode vir a ser um aporte significativo do qual os professores-formadores poderiam servir-se durante as disciplinas de prática de ensino. As observações obrigatórias, exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III, poderiam ser reflexivas e dialógicas; constituindo a observação e a reflexão de uma observação já confrontada pelo próprio profissional docente. Em outras palavras, apenas contemplar já não bastaria mais aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III.

E é tudo isso que nos motivou a iniciar tal pesquisa, pois presumimos que uma situação que levasse aos futuros professores de língua francesa uma situação dialógica tão particular, favorecendo sua formação profissional e conseqüentemente a reflexão sobre suas futuras práticas docentes, seria útil dentro de um curso de licenciatura.

Podemos, portanto, dizer que o que diferencia esta pesquisa de outras que se voltaram para o professor em situação de trabalho é a preocupação em: 1. intervir no período da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês buscando modificar o modo como os alunos-estagiários estão fazendo suas atuais observações; 2. envolver dialogicamente cursos diferentes (Curso de Letras/Francês e Curso livre de FLE); 3. fazer interagir sujeitos de níveis profissionais distintos, ou seja, alunos em estágio de observação e professores experientes; 4. proporcionar a esses alunos em formação uma reflexão sobre uma outra reflexão (professoras experientes em ACS com suas próprias atividades); 5. levar para a formação inicial o *real* do trabalho docente; e finalmente, 6. adotar uma abordagem fundamentalmente dialógica para a produção e a interpretação dos dados, baseada especialmente na filosofia bakhtiniana da linguagem.

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

1) Quais são as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos-estagiários quanto à atividade de ensino como trabalho?

2) Até que ponto uma reflexão suscitada pela análise do trabalho de professores experientes e de suas avaliações sobre as próprias atividades favoreceria a elucidação de dúvidas e/ou de dificuldades dos alunos-estagiários e poderia contribuir para a transformação da sua prática docente?

3) Em que medida o quadro metodológico da autoconfrontação, usado durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III, interviria para a formação profissional de futuros professores de FLE?

Nossa pesquisa tem, pois, como objetivo mais amplo analisar o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de FLE e como objetivos específicos: 1. identificar dúvidas e/ou dificuldades dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III de Letras/Francês em relação ao ensino como trabalho; 2. demonstrar como uma reflexão suscitada pela análise do trabalho de professores experientes e de suas avaliações sobre as próprias atividades favoreceria a elucidação de dúvidas e/ou de dificuldades dos alunos-estagiários e poderia contribuir para a transformação da sua prática docente; 3. refletir sobre o uso da ACS com professores experientes – por meio de registro em vídeos – na formação docente de futuros professores de FLE.

Para responder às perguntas acima expostas, organizamos esta dissertação em seis capítulos: a presente introdução, o capítulo teórico, a metodologia utilizada na pesquisa, o capítulo de análise dos dados, a discussão dos resultados e as considerações finais.

No capítulo da fundamentação teórica, dividido em três seções, apresentamos as referências teóricas que embasam o presente estudo. Na primeira seção, trazemos algumas considerações sobre as atuais práticas de formação inicial nos cursos de licenciatura e os estudos que têm sido realizados sobre a reflexão durante a formação docente (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; GIMENEZ, 2005, 2006). Em seguida, expomos o contexto de formação inicial do professor de francês no curso de Letras/Francês licenciatura plena da UECE e falamos das disciplinas de estágio supervisionado e do uso de fichas pedagógicas que guiam os alunos-estagiários durante suas observações.

Na segunda seção, apresentamos algumas pesquisas brasileiras que compreendem o ensino como trabalho e discorremos sobre a Ergonomia da Atividade (DARSES; MONTMOLLIN, 2006; FAÏTA; MAGGI, 2007) e a Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2007, 2008). Finalizamos essa seção apresentando a autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; MAGGI, 2007) e seu referencial teórico-metodológico de base.

Na terceira seção, abordamos alguns dos conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BRAIT, 2005, 2010, 2012; FARACO, 2009; PONZIO, 2011) que subsidiam nossas análises. Em seguida, discorremos sobre Vigotski (1994, 1998, 1998a) que também trata da linguagem e a coloca em seus estudos como motor de desenvolvimento humano.

Já o terceiro capítulo, dedicado à apresentação da metodologia, está organizado em sete seções, nas quais detalhamos a natureza da pesquisa, o contexto da sua realização, o perfil dos sujeitos, o procedimento e os instrumentos de produção de dados, o corpus, os procedimentos de análise, e finalmente, os procedimentos éticos que seguimos para a realização deste estudo. O quarto capítulo, distribuído em quatro seções, traz as análises feitas no corpus da pesquisa.

No quinto capítulo, dividido em duas seções, retomamos os resultados encontrados em nossas análises para discuti-los à luz de alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a; RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009; CLOT, 2006, 2007, 2008, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Nas considerações finais, resgatando as questões de pesquisa, fazemos uma síntese dos resultados que obtivemos com este estudo e apresentamos algumas reflexões sobre o repensar das observações pedagógicas exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE. Abrimos, ao final, algumas perspectivas para a realização de investigações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos as referências teóricas que embasam esta pesquisa. Para tanto, decidimos dividi-lo em três seções que, por sua vez, dividem-se em subseções.

Na primeira seção trazemos algumas considerações sobre as atuais práticas de formação inicial nos cursos de licenciatura e sobre os estudos que têm sido realizados a respeito da reflexão durante a formação docente; para isso, fundamentamo-nos na literatura de pesquisadores que trabalharam essas questões (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006; CASTRO, 2006; ALMEIDA FILHO, 2009; MATEUS, 2010). Na sequência, tratamos de expor o contexto de formação inicial do professor de francês no curso de Letras/Francês licenciatura plena da UECE; mais especificamente, mostramos como funcionam as disciplinas de estágio atualmente e discutimos sobre a importância do período da prática de ensino para os alunos em formação (LIMA, 2012). Na última subseção falamos das disciplinas de observação e do uso de fichas pedagógicas que guiam os alunos durante essas observações, para, em seguida, expormos a razão pela qual optamos pela disciplina de Estágio Supervisionado III para realizar esta pesquisa. Ao final, mencionamos o quadro metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; MAGGI, 2007; CLOT, 2007, 2008) e colocamos que o mesmo poderia complementar essas fichas pedagógicas atualmente em uso no curso de Letras/Francês da UECE e contribuir para a formação inicial de professores de FLE.

A segunda seção foi dividida em três subseções que têm como elo a questão do trabalho docente. Na primeira subseção apresentamos algumas pesquisas brasileiras que abordam o ensino como trabalho e expomos alguns dos componentes que fazem parte do trabalho docente (AMIGUES, 2003, 2009; MACHADO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2011). Em seguida, discorremos sobre o surgimento da Ergonomia da Atividade e suas principais pretensões como Ciência do Trabalho, apresentamos ainda a Clínica da Atividade e a sua postura diante dos fenômenos que afetam as pessoas engajadas no processo de trabalho (FAÏTA; MAGGI, 2007) e, por fim, explicamos alguns conceitos provenientes da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006; DARSEZ; MONTMOLLIN, 2006) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2008). Finalizamos apresentando a autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; MAGGI, 2007) e seu referencial teórico-metodológico de base, bem como a importância de fazer com que o profissional verbalize sobre sua atividade auto-observada (GUÉRIN et al., 1991). Acenamos ainda acerca do desenvolvimento interno e

do desenvolvimento da experiência que a autoconfrontação provoca no sujeito (YVON; CLOT, 2004).

Iniciamos a terceira seção abordando alguns dos conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BRAIT, 2005, 2010, 2012; FARACO, 2009; PONZIO, 2011) que subsidiam nossas análises e nos levam a compreender melhor o tema central do pensamento de Bakhtin: a natureza essencialmente dialógica da linguagem (FRANÇOIS, 2005). Na última subseção, dedicada ao psicólogo Vigotski (1994, 1998, 1998a), discorremos sobre a sua teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano; explicamos a sua concepção sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem para apresentarmos, em seguida, o que ele chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Para concluir essa primeira parte do estudo expomos a ideia de Vigotski sobre os elementos artificiais destinados a controlar os processos psíquicos do homem, ou seja, os instrumentos psicológicos; e discutimos também as noções de *artefato* e *instrumento* (RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009), o que nos fornecerá o alicerce para a compreensão da autoconfrontação como um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de FLE.

2.1 (Re)pensando a formação docente

A primeira seção deste estudo encontra-se organizado em três subseções. Na primeira tratamos das atuais práticas de formação inicial nos cursos de licenciatura e dos estudos que têm sido feitos sobre a reflexão na formação docente (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006; CASTRO, 2006; ALMEIDA FILHO, 2009; MATEUS, 2010) e concluímos colocando que abrir um espaço, durante a graduação, para a instauração de uma troca dialógica entre professores experientes e professores em formação seria uma outra forma de fazer refletir os futuros professores.

A formação do professor de francês no curso de Letras/Francês licenciatura plena da UECE e, mais especificamente, o período da prática de ensino é o tema da segunda subseção.

Na terceira subseção falamos da importância das disciplinas de estágio de observação durante o período da prática de ensino (LIMA, 2012), esclarecemos o porquê da escolha da disciplina de Estágio Supervisionado III para realizar esta pesquisa, mencionamos a utilização de fichas pedagógicas como uma forma de direcionar o olhar dos alunos no

momento das observações das aulas de professores experientes e, por fim, atentamos para o fato de que usar a autoconfrontação como um recurso (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; MAGGI, 2007; CLOT, 2007, 2008) poderia complementar as fichas pedagógicas atualmente em uso e contribuir para a formação de futuros professores de FLE.

2.1.1 Reflexão na formação do professor

Na atualidade, as discussões sobre reflexão e formação do professor ganham cada vez mais ressonância entre os pesquisadores envolvidos com educação e ensino, que incessantemente buscam respostas para os mais diversos questionamentos gerados nessa área.

Conforme afirma Gimenez (2006, p. 80), “desde a década de 90 [...] a formação profissional vem se caracterizando como um importante tema de pesquisa [...] a partir do qual se postula que o pensamento reflexivo deve orientar a formação de professores”. No entanto, apesar dos inúmeros trabalhos que levam em conta essa discussão (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006; CASTRO, 2006; ALMEIDA FILHO, 2009; MATEUS, 2010), enveredar por esse caminho continua sendo um desafio para aqueles que acreditam que há ainda muita coisa a ser desvelada e, conseqüentemente, a ser dita.

Como demonstram muitos desses estudos, a formação inicial tem sido desde há muito pensada a partir de critérios técnicos e externos que tentam convencionar um modelo acabado de perfil docente. Na busca de traçar esse perfil supostamente ideal, “a produção de conhecimentos elaborada à distância do trabalho efetivo do professor em situação real”⁴ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 42) é apresentada ao futuro professor como se fosse uma alternativa inquestionável que contribui definitivamente em sua formação profissional. Moita Lopes (2002, p. 180) complementa o que dizemos ao afirmar que

Esta visão dogmática da formação do professor [...] envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, [...], e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor-formador, como se isso fosse possível.

No nosso entender, essa prática de formação não é suficientemente eficaz, pois é pouco relacionada ao exercício concreto do verdadeiro trabalho docente, e acreditamos, assim

⁴ No original: «[...] production de connaissances élaborée à distance du travail effectif du professeur en situation réelle». (Todas as traduções livres do francês para o português neste trabalho são de nossa responsabilidade).

como Moita Lopes (2002, p. 184), que “[...] é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão sobre seu próprio trabalho”.

Entretanto, questionar esse tipo de formação acadêmica, que impõe aos futuros professores o mero uso de técnicas e que não leva em conta o contexto de ensino nem o que os professores pensam e dizem sobre seu próprio trabalho, implica lançar-se em um domínio complexo e ortodoxo onde o conhecimento, ainda nas palavras de Moita Lopes (2002, p. 180), continua a ser visto como um “conhecimento acabado que se ajusta a qualquer meio de aprendizagem e que o professor deve seguir dogmaticamente”.

Durante, pois, a formação acadêmica, a atividade docente parece ser tratada como “objeto mudo” (AMORIM, 2004) não podendo ser compreendida senão como coisa a ser contemplada, aceita ou refutada; jamais discutida, confrontada ou melhor conhecida.

Um olhar mais incisivo nos leva a perceber que há muito vivenciamos essa situação paradoxal durante a formação acadêmica: fala-se de uma formação reflexiva que se encontra, no entanto, dissociada do contexto real de atuação do professor e do exercício concreto de sua atividade. Isso se confirma quando descobrimos que uma parte significativa da pesquisa feita atualmente em educação e ensino e levada para a sala de aula pelo professor-formador “não leva em conta a ação dos professores ou as características das situações reais de ensino”⁵ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 41).

Conforme as ideias do Círculo de Bakhtin, Faraco (2009, p. 49-50) parece nos dizer que essa separação não é possível, ao afirmar que

[...] todos os produtos da criação ideológica são objetos dotados de materialidade, isto é, são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos (não se podendo estudá-los, portanto, desconectados dessa realidade). [...] Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhe dão significação.

Surge, portanto, o momento de repensar e discutir essas práticas atuais, formalizadas e mantidas por certos professores-formadores, com o intuito de não continuar moldando um executor de técnicas, limitado a acatar e a cumprir o que foi prescrito por estudiosos que muitas vezes desconhecem a realidade concreta de alguns contextos de ensino e da própria sala de aula.

⁵ No original: «[...] sans prendre en compte l’action des professeurs ou les caractéristiques des situations réelles d’enseignement».

Em outros termos, é preciso que os professores-formadores se engajem na formação de sujeitos que ultrapassem a mera competência técnica especializada e que sejam capazes de agir de acordo com princípios de autonomia. (FERREIRA et al., [2009]).

Essas ideias são reforçadas a partir do que postula Celani (2001, p. 35):

Na Prática de Ensino, a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de “dicas”. Nesta visão estamos formando um técnico [...]. As reformas devem ser feitas na formação inicial, isto é, na Universidade. Mas, a Universidade é resistente, permanece onde sempre esteve, adotando uma atitude de autodefesa. Mas, é preciso que fique claro que a consciência crítica, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo; aceita-os na medida em que são válidos⁶.

Diante de tudo isso, apregoamos que a atividade docente não pode continuar a ser vista como um sistema de formas imutáveis e/ou inquestionáveis pelos cursos que formam professores.

Mas afinal, atualmente, como os estudiosos recomendam que seja essa prática reflexiva⁷ durante a preparação profissional docente? Para responder a essa questão, citamos alguns pesquisadores que trataram do assunto.

Moita Lopes (2002) questiona a visão dogmática da formação do professor de línguas e defende uma formação teórico-crítica; Mateus (2010) advoga por uma formação em que a reflexão resgata sua dimensão transformadora e argumenta ainda sobre a importância do papel do outro nesse processo de transformação; Gimenez (2006) discorre sobre a necessidade de se levar em consideração os contextos nos quais o ensino e a formação acontecem, bem como uma melhor articulação das políticas educacionais; Magalhães (2004) coloca que a linguagem nos contextos de formação é propiciadora da constituição de professores críticos e reflexivos; e por fim, apontamos mais uma vez Gimenez (2005) que sustenta que a criação de espaços favoráveis a uma reflexão “orgânica”⁸ pode permitir que os questionamentos trazidos pelos futuros professores direcionem os conteúdos e as atividades propostas na formação.

Esses estudos contribuem, sem dúvida, para uma melhor compreensão da reflexão durante a formação docente, porém, como aludimos anteriormente, enveredar nessa discussão é ainda um grande desafio, haja vista que

⁶ Nesta pesquisa, todos os grifos presentes nas citações foram feitos por seus autores.

⁷ Em nossa pesquisa, especificamente, não adotamos esse termo para nos referirmos à abordagem adotada por Schön, mas sim, àquela adotada pelos estudiosos da equipe ERGAPE (Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação).

⁸ Gimenez (2005) chama de reflexão “orgânica” aquela que provém naturalmente a partir das necessidades e interesses dos professores em formação.

[...] o que se mostra hoje, depois de caminhado o caminho, é que os professores, de modo geral, continuam objetos das reformas, e não sujeitos ou agentes, e que as práticas de formação reflexiva, como promovidas nos últimos anos em grande parte dos cursos de formação inicial e contínua de professores, serviram para “manter de modos mais sutis a posição subserviente do professor”, como denuncia Zeichner (2003)⁹ (MATEUS, 2010, p. 30).

Acreditamos, então, que para ajudar no repensar da atual prática de formação docente é preciso inovar um pouco mais. Inovar inclui, a nosso ver, a ruptura com algumas formas de fazer já cristalizadas e a inserção de novos conceitos e instrumentos inspiradores de reestruturação e mudança.

Nesse sentido, é necessário sair de seu lugar confortável para entender o outro; pois, de acordo com Zavala (2012, p. 156), “é no processo da interação com o outro que nos tornamos sujeitos. O *eu* só existe relacionado a um tu: ‘ser significa comunicar-se’ [...]”. Defendemos neste estudo que esse “[...] encontro do *eu* com o outro não pode se dar sem que os formadores saiam de seus territórios e se coloquem na estrada [...]” (MATEUS, 2010, p. 34).

Sem oferecer esse espaço que possibilite a comunicação com o outro, a formação acadêmica parece impor ao futuro professor o acúmulo de algumas técnicas reducionistas e modelos de laboratório divorciados do mundo real que não levam em consideração o verdadeiro trabalho docente. Assim, segundo Bohn (2001, p. 118)

[...] é tão importante inovar, arriscar na imprevisibilidade, permitir a linguagem dialógica, polifônica, o discurso genuinamente polêmico em que o sujeito expressa o seu significar, continuamente reestruturado e reestruturante, fugindo do autoplágio ou da repetição de arquivos historicamente estabelecidos.

Tal como Bakhtin/Volochínov (2010) que considera a enunciação uma terra incógnita para o linguista, assim também consideramos a atividade docente: uma terra incógnita que precisa ser percebida, refletida e finalmente verbalizada pelo próprio profissional para se tentar chegar à uma compreensão, haja vista que “o discurso nos faz ver de uma outra forma o mundo percebido”¹⁰ (FRANÇOIS, 2005, p. 28).

Ainda de acordo com Bakhtin/Volochínov (2010, p. 111),

⁹ ZEICHNER, Kenneth. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, Telma (org.), *Ensinando e aprendendo ingles na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

¹⁰ No original: «Le discours nous fait voir autrement le monde perçu».

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Assim também é o *métier*¹¹ docente, que não chega pronto para o indivíduo. Faraco (2009, p. 49) corrobora com essa ideia ao afirmar que “o real nunca nos é dado de forma direta, crua, em si. [...] o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado”.

Para tentar, então, construir uma ponte que ligue o trabalho *real*¹² do professor às dúvidas e/ou dificuldades de professores em formação e ajudar a formar profissionais mais críticos e reflexivos, defendemos a possibilidade de derrubar as divisões que os afastam dos professores já experientes através da instauração de uma comunicação dialógica entre os mesmos. Nas palavras de Freitas (2005, p. 305-306), sem o outro

[...] o homem não mergulha no mundo signico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito.

A comunicação dialógica da qual falamos, é entendida nesse estudo sob a óptica da filosofia bakhtiniana da linguagem, onde o outro é imprescindível para a construção do eu. Esclarecemos que a concepção de linguagem aqui compreendida tem como base, além da filosofia bakhtiniana sobre as relações dialógicas, a teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento¹³.

Lourencetti e Mizukami (2004, p. 50) defendem que “no dia-a-dia da sala de aula, os professores não executam apenas atividades. Eles pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e por quê fazem”. E acreditar que essa interpretação e/ou julgamento que os professores experientes fazem do seu trabalho, ligando o seu pensar ao seu agir docente, pode ser levada ao meio acadêmico e beneficiar a formação de futuros professores nos faz lançar

¹¹ À luz de Clot (2008), entendemos por *métier* não somente as competências técnicas do sujeito, mas o “respondente” coletivo que garante a sua atividade individual. Em outros termos, se trata da parte subentendida da atividade que os trabalhadores de um certo meio profissional conhecem; o que lhes é comum; o que os reúne; o que eles sabem dever fazer sem haver a necessidade de reexplicar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida somente por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional.

¹² Em Souza-e-Silva (2004) distingue-se trabalho *real* de trabalho *realizado*, onde o primeiro implica o que poderia ter sido feito ou feito de outro modo pelo professor, mas não o foi, ou seja, o que foi planejado mas não foi efetivado e o último é entendido como a atividade que é efetivamente realizada pelo professor em sua sala de aula. À luz de outros teóricos, esses conceitos serão aprofundados mais adiante. Ver 2.2.2, página 53.

¹³ Ainda neste capítulo dedicamos uma seção para esclarecer alguns dos princípios bakhtinianos e vigotskianos que serão aplicados no presente estudo. Ver seção 2.3, página 67.

uma nova luz sobre a necessidade de uma remodelação na formação inicial e acreditar que essa distância existente entre formação acadêmica e mundo real pode diminuir.

No entanto, essa comunicação dialógica entre formação inicial e experiência¹⁴ precisa de uma “[...] ferramenta simbólica para o desenvolvimento do pensamento reflexivo [...]” (GIMENEZ, 2006, p. 80), ou seja, precisa se apoiar em um quadro teórico-metodológico que explore o potencial da linguagem.

Acreditamos, então, que essa troca dialógica entre sujeitos de níveis profissionais distintos¹⁵ se mostra possível por meio do uso do quadro metodológico da *autoconfrontação* (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003), ou seja, da confrontação do profissional com seu próprio trabalho¹⁶.

A autoconfrontação pode, pois, possibilitar que o professor em formação encontre um verdadeiro sentido para o seu agir¹⁷ docente, construa suas próprias significações e finalmente desenvolva “um caráter emancipatório que o liberta de rezar pelas cartilhas de outros” (MOITA LOPES, 2002, p. 184).

Esta forma de levar o futuro professor a pensar seu agir instauraria, pois, um diálogo entre a formação e a experiência, dando àquele a oportunidade de questionar, reagir e compreender seu *métier* através de comentários feitos por professores experientes sobre sua própria atividade.

Esse diálogo entre a formação e a experiência propiciaria uma ruptura com as verdades doutrinadas durante a formação e “automaticamente desestabiliza [ria] os dogmatismos” (BOHN, 2001, p. 118), mas para isso é necessário reconhecer e compreender a importância da linguagem na formação do profissional de ensino, pois, segundo Magalhães (2004, p. 61)

[...] os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um contexto estruturalista de linguagem.

¹⁴ Neste estudo, a formação inicial é representada na figura dos alunos-estagiários mais professora-formadora e a experiência na figura das duas professoras experientes autoconfrontadas com suas atividades iniciais.

¹⁵ Na pesquisa em questão: professores em formação, professora-formadora e professoras experientes.

¹⁶ A autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003), quadro metodológico bastante utilizado na Clínica da Atividade, é explicada na subseção que lhe dedicamos. Ver 2.2.3, página 59.

¹⁷ Nesta pesquisa, entendemos *o agir* na perspectiva de Rabardel (2009), ou seja, o agir não se limita ao fazer, mas concerne ainda às outras relações constitutivas da ação do sujeito: relação consigo mesmo, com os outros, com a sociedade.

Achamos ainda importante acrescentar que esse processo de construção social dos conhecimentos e das habilidades práticas – como entendido dentro da perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a) – pode “contribuir para o desenvolvimento de uma ‘sensibilidade’ para os processos de aprender” (CASTRO, 2006, p. 104). Dizendo de outra forma, falamos de proporcionar ao professor em formação um ambiente favorável para que ele construa seus próprios conhecimentos com o auxílio da voz experiente do outro e, conseqüentemente, torne-se sensível para perceber a existência de um processo dialógico-reflexivo que poderia contribuir para sua formação profissional.

Nesse sentido, defendemos que o trabalho *real* do professor experiente, sendo provocador de discussão durante a formação, pode ser uma nova maneira de levar o futuro professor a ampliar cada vez mais seu poder de agir. Para Rabardel (2009, p. 19),

O *poder* de agir depende das condições externas e internas ao sujeito, que são reunidas em um momento particular, como o estado funcional do sujeito, artefatos e recursos disponíveis, ocasiões de intervenção, etc. Ele é sempre situado dentro de uma relação singular no mundo real, relação que atualiza e realiza a capacidade de agir em transformando as potencialidades em poder¹⁸.

Diante da situação descrita, consideramos urgente buscar formar profissionais que superem a mera competência técnica e que tenham a capacidade de compreender e agir sobre a realidade em que atuarão e ainda de pensá-la no sentido de transformá-la desde a graduação. Pois, como assegura Celani (2001, p. 36) “somente a prática reflexiva isolada não basta”, assim como também não é profícuo ter uma visão de conhecimento como produto que deve ser consumido pelo cliente alvo, ou seja, pelo futuro professor.

Advogamos, portanto, que a formação de professores implica também compreender o *real* do trabalho docente e buscar transformar a si mesmo pela voz e *expertise* do outro.

E é sobre a atual prática de formação de professores no curso de Letras/Francês – Licenciatura Plena da UECE que tratamos a seguir.

¹⁸ No original: «Le *pouvoir* d’agir dépend des conditions externes et internes au sujet, qui sont réunies à un moment particulier, comme l’état fonctionnel du sujet, artefacts et ressources disponibles, occasions d’intervention, etc. Il est toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d’agir en transformant les potentialités en pouvoir».

2.1.2 Formação de professores na UECE

Como abordamos anteriormente, a questão da formação docente tem sido pautada na utilização de técnicas recomendadas por certos professores-formadores e/ou por alguns manuais elaborados “por um pesquisador que, na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento será usado” (MOITA LOPES, 2002, p. 180). Esse tipo de formação não dá, como já dissemos, a possibilidade ao futuro professor de conhecer o trabalho *real* de ensino e desenvolver seus próprios conhecimentos sobre o *métier*.

Tais técnicas podem, em princípio, parecer úteis e eficazes, no entanto, ao se defrontar com o realidade da docência durante o período da prática de ensino e perceber que a sala de aula não é o lugar de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, o professor em formação se vê contrafeito a buscar soluções para os problemas de seu contexto específico de ensino – soluções essas que não são encontradas em manuais de ensino – ou então acaba se tornando reprodutor de técnicas predefinidas e estáticas, sem verdadeiramente envolver-se em uma reflexão crítica e emancipatória sobre o próprio trabalho (MOITA LOPES, 2002).

Esse tipo de formação, que se estende a alguns cursos que formam professores de línguas estrangeiras, tem sido considerado satisfatório e vem sendo tradicionalmente reproduzido por alguns professores-formadores que operam “com uma visão de conhecimento como produto que tem que ser incorporado pelo professor-aluno” (MOITA LOPES, 2002, p. 180). Porém, nas palavras de Ferreira et al., ([2009], p. 9) “é importante que os docentes reconheçam a impossibilidade de formar estudantes ou profissionais prontos e acabados”.

Refletir e transformar essa atual prática de formação, que se encontra na contramão da construção de um profissional crítico e reflexivo, significa questionar também a maneira como professores de línguas estão sendo formados por certos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras que insistem em manter uma suposta distância entre a formação e o mundo real do trabalho docente. Ajudando a completar nosso pensamento Gimenez (2005, p. 195) declara que “o descompasso [...] entre as propostas oriundas de programas de formação e as situações concretas de atuação dos professores é um dos maiores desafios”.

Consideramos, pois, que esse “modelo transmissão-recepção” (FERREIRA et al., [2009]), do qual acima falamos, pode ser tomado como uma falha de certos cursos de graduação na formação dos professores de línguas estrangeiras. Cursos esses que acreditam na transmissão de conhecimento de um indivíduo a outro e de um contexto a outro; tentando oferecer ao futuro professor todos os conhecimentos necessários a toda a sua vida

profissional, ignorando a imprevisibilidade que forma o contexto real de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004).

Para Moita Lopes (2002, p. 182) “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”; mas, acreditamos que para alcançar esse objetivo é necessário primeiramente que o professor em formação aprenda a desenvolver uma consciência crítica sobre sua própria e futura prática, ou seja, saber “o quê, o como e o por que ensinar” (MOITA LOPES, 2002, p. 179). Defendemos que essa tomada de consciência deva se iniciar através do contato com o *real* do trabalho docente.

Não nos parece, pois, suficiente para a formação do professor de línguas estrangeiras essa transmissão direta de saberes; e haja vista a atuação desse futuro profissional “na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo” (CELANI, 2001, p. 27) e a sua responsabilidade na “construção social do significado” (MOITA LOPES, 2002, p. 182), acreditamos, assim como Celani (2001), que o futuro professor deve ser incentivado à racionalidade e à autonomia. Mas para atingir essa racionalidade e autonomia é preciso que ele possa conhecer e compreender melhor o *real* do trabalho docente.

No caso particular da formação do professor de francês no curso de licenciatura plena da UECE, contexto de formação do qual podemos falar com certa propriedade, considerando que esta pesquisadora formou-se no ano de 2001 em Letras com habilitação em Língua e Literatura Portuguesa e Francesa pela referida Universidade e ali retornou no semestre letivo de 2012.2 como professora da disciplina de Estágio Supervisionado II durante seu estágio de docência, podemos dizer que ainda existem algumas lacunas – que já naquela época percebemos como graduanda – no que diz respeito à relação entre os conteúdos trabalhados e a aplicabilidade desses conteúdos pelos futuros professores.

Parece-nos que ali perdura ainda, com mais vigor do que seria desejável, a concepção criticada por Gimenez (2005, p. 186), “[...] de que formar professores em nível inicial é transmitir o máximo possível de conhecimentos nos campos dos estudos linguísticos e literários”.

Dizendo de outra forma, as disciplinas teóricas do curso ainda não dialogam com as disciplinas de prática de ensino, ou seja, continua a haver uma desvinculação da teoria com a prática, o que contribui para impossibilitar uma maior reflexão do futuro professor sobre o *real* do trabalho docente. Isso nos parece um tanto quanto incoerente, pois afinal, como

postula Lima (2012, p. 53) “teoria e prática se apresentam como partes integrantes, complementares, essenciais para a composição do corpo da ação docente”.

Enfim, não queremos aqui negar a importância dos conhecimentos até então utilizados pelos profissionais da UECE, nem excomungar a ação de seus professores-formadores, menos ainda ignorar as teorias sobre o ensino de línguas, nem os saberes produzidos para a formação docente; o que estamos defendendo é que aliada às propostas de pesquisadores da área de ensino e às atitudes formativas dos professores de tal estabelecimento seja também pensada a possibilidade de permitir aos professores em formação o acesso à parte invisível do trabalho professoral. Afinal, como declara Lima (2012, p. 53) “conhecer a realidade por ocasião do Estágio requer ver além das evidências observáveis”.

A nosso ver, o acesso a esse invisível, que também faz parte do trabalho do professor, levaria os futuros professores a compreender “[...] a singularidade das situações de trabalho e as dimensões subjetivas. [...] também reconhecer que as situações ‘não requerem’ sempre as mesmas coisas dos indivíduos”¹⁹ (AMIGUES, 2003, p. 14). Dizendo com outras palavras, acreditamos que por meio da reflexão sobre o *real* do trabalho docente é que o futuro professor poderá “alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade” (CELANI, 2001, p. 35-36) e produzir os seus próprios conhecimentos, conseguindo, assim, coadunar a teoria à prática.

Para uma melhor compreensão desta pesquisa é preciso primeiramente deixar claro que é o período da prática de ensino que nos chama particularmente a atenção e em seguida explicar o funcionamento das quatro disciplinas de Estágio do curso de Letras/Francês da UECE.

Podemos, pois, iniciar dizendo que a prática de ensino é considerada como uma atividade de fundamental importância no contexto da formação inicial do professor. É o momento da análise, da apreensão, da busca, das trocas e também do contato com a realidade na qual o futuro professor atuará. É ainda necessário que a mesma seja desenvolvida de forma que os alunos possam vivenciar o maior número possível de situações reais do seu futuro contexto profissional.

Deve-se efetuar também, durante esse período, uma articulação norteadora entre a teoria e a prática, que deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de um processo reflexivo sobre seu futuro *métier*. Lima (2012, p. 42) confirma o que dizemos ao defender que “[...] a

¹⁹ No original: «[...] la singularité des situations de travail et les dimensions subjectives. [...] aussi reconnaître que les situations ‘ne demandent pas’ à chaque fois les mêmes choses aux individus».

relação teoria/prática é importante no Estágio, entendendo que a teoria ilumina a prática e esta é ressignificada pela teoria”.

No entanto, os alunos das disciplinas de prática – que muito provavelmente já iniciam o curso de Letras circundados de questões, dificuldades, crenças e receios – muitas vezes não têm elucidadas suas dúvidas e/ou dificuldades durante os semestres de estágio. Acreditamos que, talvez, certas atividades propostas pelas disciplinas sejam descontextualizadas e/ou fragmentadas, ou talvez os diálogos pedagógicos articulados pelo professor-formador não atinjam completamente o esclarecimento dessas dúvidas e/ou dificuldades, ou que falte ao futuro professor, durante o período de estágio, o despertar de uma reflexão crítica sobre o *real* do trabalho ou que, ainda, como acima afirmamos, a distância entre a teoria e a prática os impeça de saber aplicar seus conhecimentos teóricos em suas atividades na sala de aula.

Voltando ao caso específico do curso de Letras/Francês da UECE, atualmente são ofertadas quatro disciplinas de Estágio Supervisionado²⁰ aos graduandos que estão em via de conclusão. De acordo com o projeto pedagógico do curso, no Estágio Supervisionado I o estagiário deve realizar observações na escola pública e no Estágio Supervisionado III o estagiário deve realizar observações no Núcleo de Línguas da mesma Universidade e/ou em cursos livres de FLE, enquanto que nas disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV os alunos realizam o estágio de regência.

O aluno matriculado no Estágio Supervisionado I tem o seu primeiro contato com a realidade do trabalho do professor, o que o levará a aproximar-se, ainda que timidamente, do *métier*. Seu olhar de observador iniciante o faz perceber algumas possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano da sala de aula (LIMA, 2012). A partir desse primeiro envolvimento, esse aluno deve começar a se questionar e a refletir sobre o efetivo exercício da profissão docente, ou seja, despontam, nesse momento, as primeiras dúvidas do futuro professor.

É importante lembrar que o ensino de francês na escola pública do Estado do Ceará – foco das observações do Estágio Supervisionado I – foi abolido há algum tempo, o que dificulta a realização dessas observações.

Cabe ainda, no entanto, dizer que o ensino de francês na escola pública do Estado do Ceará não é completamente inexistente porque uma escola de ensino médio resiste bravamente no ensino da língua. Todavia, essa escola não pode atender a todas as demandas

²⁰ Com a implementação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UECE, as disciplinas de Prática de Ensino I e II passaram a se chamar Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

de estágio, uma vez que conta com o trabalho de um único professor e ainda porque a abordagem de ensino volta-se sobretudo para a preparação dos alunos para o vestibular.

Apesar dessa dificuldade exposta, os alunos do Estágio Supervisionado I têm frequentado essa escola e observado as aulas do referido professor que generosamente colabora acolhendo-os em suas aulas.

O Estágio Supervisionado II objetiva levar o aluno a desenvolver seu estágio de regência em classes de nível fundamental e/ou médio de FLE, além de fornecer algumas horas da carga horária da disciplina para subsidiar teoricamente esse aluno para a sua prática docente. Nesse semestre ocorre o contato direto do futuro professor com o trabalho docente e aqui podem começar a surgir as primeiras dificuldades em relação à realidade da profissão: desafios, tensões, dilemas, medos, problemas, questionamentos, etc.

O aluno do Estágio Supervisionado III volta a realizar observações de aulas de professores experientes no ensino de FLE. Dessa vez essas observações devem ocorrer no Núcleo de Línguas da UECE e/ou em cursos livres. Durante esse semestre, o aluno pode apresentar um olhar mais demorado sobre as aulas e professores observados (LIMA, 2012), haja vista a experiência que já teve como professor-aprendiz durante a disciplina de Estágio Supervisionado II.

No Estágio Supervisionado IV o aluno volta à sala de aula como professor e deve, através dos diálogos com o professor-formador, realizar reflexões sobre sua prática e seu papel de educador. Por ser o último semestre de estágio e o último ano do curso, espera-se que o futuro professor tenha construído seus próprios saberes em relação ao seu *métier* e alcançado o objetivo de “um conhecimento do real em situação de trabalho” (BUENO, 2007, p. 15).

Ressaltamos que o Núcleo de Línguas é um projeto de extensão do curso de Letras vinculado ao Centro de Humanidades da UECE. Este estabelecimento, voltado para o ensino de línguas, tem como principal objetivo acolher estagiários dos cursos de Inglês, Francês e Espanhol para ali cumprirem seus estágios de regência. O que é fundamental informar é que dois dos três alunos-estagiários sujeitos desta pesquisa realizavam, na ocasião, seus estágios naquele ambiente de ensino de línguas.

Após essas considerações, passamos à discussão sobre os estágios de observação e sobre as fichas pedagógicas utilizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e III.

2.1.3 Os estágios de observação e as fichas pedagógicas

Os estágios de observação oferecem aos alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o *métier* a oportunidade de um contato direto com o seu futuro campo de trabalho. No entanto, incomoda-nos continuar a ver as disciplinas que são voltadas para a observação como disciplinas que prescrevem atividades com roteiros a serem seguidos à risca, e saber que os futuros professores estão indo à sala de aula para olhá-la apenas sob um olhar contemplador, investigativo e/ou frequentemente avaliativo (GIMENEZ, 2005).

Bueno (2007, p. 16) ainda vai além, ao afirmar que

[...] o estágio centrado na observação e imitação dos modelos pressupõe uma realidade que não se altera, com alunos sempre iguais vivendo em um mundo também estático, cabendo à escola ensinar-lhes a tradição. [...]. Nele, o estagiário deve reproduzir uma prática modelar, atendo-se à sua observação da sala de aula, desconsiderando o contexto escolar, elaborando e executando “aulas-modelo”. Em termos de formação de professor, esse tipo de estágio é bastante negativo [...].

No nosso entender, ir para a sala de aula e observá-la com o olhar crítico-reflexivo de um profissional que em breve também será ali um ator que pensa, dá sentido e significado a seus atos (TARDIF; LESSARD, 2011) seria o desejável para esses alunos. Mas para isso, é necessário oferecer-lhes uma oportunidade efetiva de refinar esse olhar, tornando-o mais curioso e mais questionador. Afinal, como já dissemos, “entendemos o professor como um intelectual em processo de construção e não apenas um técnico” (LIMA, 2012, p. 72).

Para que isso ocorra devemos repensar essas observações pedagógicas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado; e aquele incômodo, o qual mencionamos na subseção anterior, fez-nos escolher uma dessas disciplinas para efetuar este estudo.

A decisão pela disciplina de Estágio Supervisionado III se deve, portanto, ao fato de a mesma possibilitar a realização de suas observações em cursos livres de FLE ou FOS (francês com objetivos específicos) e por saber-se que os alunos nela matriculados cursaram anteriormente um semestre de regência. Consideramos assim que esses alunos já viveram uma experiência em sala de aula como professores de francês.

Durante o Estágio Supervisionado III, o aluno deve observar um número limitado de aulas de professores experientes em diferentes instituições de ensino de FLE. O professor-formador propõe a utilização de algumas fichas pedagógicas que servem a direcionar as observações, e ao final de cada aula observada é demandada a assinatura do professor

observado, as atividades que por ele foram realizadas e a data do comparecimento do aluno-estagiário à sua aula. Ao voltar para o espaço acadêmico, o aluno deve elaborar um relatório sobre o que observou. Ele deve discorrer, dentre outras coisas, sobre aquilo que considera eficaz e válido – ou não – para a sua futura vida docente.

Esclarecemos que essas fichas pedagógicas foram adaptadas de um material em língua inglesa²¹ para as disciplinas de PELF I e PELF II²² nos anos 1990 e ainda hoje são utilizadas pelos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado I e III do curso de Letras/Francês da UECE.

No Estágio Supervisionado III, a reutilização das fichas pode, a princípio, parecer uma atividade repetitiva; no entanto, o olhar do aluno que vai observar a aula do professor experiente não será mais o olhar de um observador debutante como acontece durante o Estágio Supervisionado I. Pois, por já ter passado por um semestre de regência, sua visão é, ou pelo menos deve ser, mais alargada do que antes.

No total são dez as tarefas de observação sugeridas pelas fichas pedagógicas no curso de francês. Os alunos-estagiários, dentre outras atividades, devem ficar atentos à sala de aula como ambiente de ensino, aos equipamentos técnicos utilizados, aos objetivos da atividade do professor, à interação professor/aluno em sala de aula e ao comportamento do professor diante dos erros dos alunos.

É necessário aqui revelar que em dois momentos das tarefas propostas pelas fichas pedagógicas é demandado ao aluno-estagiário de, se possível, ir ter com o professor observado ao final da aula e efetuar uma discussão sobre o que ele observou e sobre o que ele gostaria de saber ou dizer ao professor experiente. Entretanto, esse diálogo, por várias razões, quase nunca acontece.

Segundo o programa da disciplina de Estágio Supervisionado III²³, um dos objetivos dessa disciplina é colocar os alunos em contato com a realidade do ensino da língua francesa. No entanto, o que percebemos é que fica faltando-lhes o contato com o *real* do trabalho do professor observado. Em outros termos, os alunos conseguem enxergar apenas o *realizado* da atividade docente, mas não têm acesso à organização do trabalho do profissional nem à sua reflexão ao término da aula, isto é, as escolhas feitas, o que o professor estava pensando no momento da sua ação, aquilo que deu certo ou não, o que foi adequado e eficaz –

²¹ SCRIVENER, James. *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994. p. 202-212. Ver anexo E, página 222.

²² Prática de Ensino de Língua Francesa I e Prática de Ensino de Língua Francesa II. Salientamos que as observações eram realizadas durante a PELF I e a regência durante a PELF II.

²³ Ver anexo B, página 215.

ou não – naquele espaço de tempo. O alunos-estagiários não estão, pois, agregando à sua formação essa parte invisível e fundamental do trabalho do professor.

O ponto de partida desta pesquisa é, então, o desejo de ressignificar esse momento da prática, procurando torná-lo mais proveitoso para o aluno-estagiário e tentar fazer com que os professores-formadores percebam que para se chegar a esse *real* “não se trata apenas de fazer uma observação e um preenchimento de um instrumental” (LIMA, 2012, p. 54). Defendemos, assim como Lima (2012, p. 79), que “os momentos de formação estão para além das atividades de rotina prescritas para o período de Estágio. Precisam ser compreendidos como uma maior aproximação com a realidade da profissão [...]”.

Fazemos questão de esclarecer que não é nossa intenção depreciar a importância que as fichas pedagógicas tiveram e ainda têm na formação do professor de FLE da UECE, nem relegar a ajuda que elas forneceram e continuam fornecendo aos futuros professores; inclusive, enfatizamos que a pesquisadora desse estudo descobriu sua vocação docente quando estava cursando a disciplina de PELF I no ano de 1999. Porém, concordamos com a ideia de Souza-e-Silva (2004) quando afirma que as observações das situações isoladas, por maior que seja seu nível de detalhe, não podem dar conta do *real* do trabalho docente.

Sem dúvida, como ex-aluna e atual pesquisadora, acreditamos que essas fichas guiam os alunos-estagiários para que eles não entrem nas salas de aula sem saber exatamente o quê observar, ou seja, sem nenhuma “intencionalidade pedagógica” (LIMA, 2012, p. 61). Mas o que de fato buscamos é fazer com que o aluno da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE deixe de ser um mero observador da atividade do professor experiente e venha a ser um observador ativo desta, passando a examinar, interpretar, questionar e refletir sobre os explícitos e implícitos do trabalho docente. Para isso, torna-se, pois, necessário, que o professor em formação possa

Detectar não apenas o que é realizado pelo professor, o que é diretamente observável, mas também outros aspectos que não são diretamente observáveis e que dizem respeito ao que impede que o professor realize o que quer realizar (MACHADO, 2004, p. 131).

Fazer com que os alunos reflitam sobre a organização do trabalho e as ações pedagógicas dos professores experientes – e levá-los a pensar sobre o invisível, porém não indizível, de sua atividade – é, usando as palavras de Clot (2001, [n.p.]), induzi-los a “compreender as relações entre o real e o realizado. Compreender em que situações a experiência vivida pode ser ou vir a ser um meio de viver outras experiências”.

Considerando, pois, que esse *real* da atividade²⁴ do professor observado poderia ser levado a alguns alunos-estagiários do curso de Letras/Francês e ser por eles analisado através do diálogo com o pesquisador, buscando esse invisível do trabalho, é que pensamos na utilização da autoconfrontação simples²⁵ como um dispositivo destinado a tornar-se um instrumento servindo para a formação docente desses alunos e para complementar as fichas pedagógicas em uso no curso de Letras/Francês da UECE.

Nessa perspectiva, este estudo mobiliza, dentro da universidade, um espaço “não-cotidiano” (VIÉGAS, 2007, p. 115) para a observação, discussão e análise do *real* da atividade docente com o fito de fazer com que os alunos-estagiários possam ter acesso à organização da aula, às escolhas efetuadas e às decisões tomadas pelos professores observados, que mesmo tendo sido eficazes, não estão isentas de interrogação e incerteza (AMIGUES, 2003). Uma de nossas intenções é, então, mostrar ao aluno-estagiário que o trabalho do professor não acaba quando a aula termina e não se limita ao ambiente da sala de aula.

E é aqui, justamente nessa abertura que a disciplina de Estágio Supervisionado III apresenta, que o pesquisador se revelará, indo buscar com a ajuda do quadro metodológico da autoconfrontação, o que não se vê ou não pode ser visto pelo aluno-estagiário no curto espaço de tempo da observação exigida pela disciplina. Afinal, como assegura Blatyta (2009, p. 65), “a reflexão através da troca e do confronto de opiniões deveria ser cultivada e constantemente experimentada, se possível já desde os cursos de graduação”.

Para se atingir essa reflexão através da troca, a disciplina de Estágio Supervisionado III deveria, pois, “ter os seus meios para levar os alunos a observarem os professores trabalhando, a discutirem o que observaram e a se colocarem como professores para sentirem o que é esse trabalho, o que lhes permitiria desenvolver-se profissionalmente” (BUENO, 2007, p. 20).

Assim, sendo esta pesquisa voltada para a formação inicial de professores e pensando em uma ação futura dos alunos-estagiários como profissionais da educação, pressupomos que o contato desses alunos com o quadro metodológico da autoconfrontação durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III pode auxiliá-los a refletir e a produzir seus próprios conhecimentos sobre o *métier*, além de colaborar para a ressignificação

²⁴ Neste estudo, apoiando-nos em Clot (1999 apud AMIGUES, 2004, p. 40), consideramos sinônimos trabalho *real* e *real* da atividade.

²⁵ A autoconfrontação simples trata-se do começo de um diálogo profissional entre o trabalhador, as imagens de sua atividade inicial e o pesquisador. Este último busca fazer com que o sujeito, confrontado às imagens, faça comentários a respeito. Mais esclarecimentos sobre a autoconfrontação simples são apresentados em 2.2.3, página 59.

de suas atuais impressões sobre a atividade docente e do ensino como trabalho; aumentando, conseqüentemente, seu poder de agir.

É, pois, sobre o ensino como trabalho que nos atemos na seção a seguir.

2.2 O trabalho docente: “Intervir para transformar”

Trazemos nesta seção um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil que compreendem o ensino como trabalho, falamos sobre o que é trabalho docente e elencamos alguns dos elementos que fazem com que o ensino seja entendido como trabalho (AMIGUES, 2003; MACHADO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2011). Em seguida, tratamos do surgimento da Ergonomia da Atividade e suas principais pretensões como Ciência do Trabalho, apresentamos a Clínica da Atividade e a sua postura diante dos fenômenos que afetam as pessoas engajadas no processo de trabalho (FAÏTA; MAGGI, 2007) e definimos a noção de *atividade* como entendida no campo da ergonomia francesa (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006; DARSE; MONTMOLLIN, 2006) e da abordagem clínica da atividade (CLOT, 2007, 2008). Finalizamos apresentando o quadro metodológico da autoconfrontação e seu referencial teórico de base, bem como a importância de fazer com que o trabalhador verbalize sobre sua atividade auto-observada (GUÉRIN et al., 1991). Acenamos ainda acerca do desenvolvimento interno e do desenvolvimento da experiência que a autoconfrontação provoca no sujeito (YVON; CLOT, 2004).

2.2.1 Estudos que visualizam o ensino como trabalho

Questões relativas ao ensino não se tratam de preocupações novas, conforme apontam Tardif e Lessard (2011, p. 40): “Na América do Norte e na Europa, as pesquisas sobre o ensino foram iniciadas há aproximadamente cem anos”. Contudo, grande parte da pesquisa já realizada se fundamenta

[...] as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, [...], etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 23-24).

Talvez por isso os professores encontrem dificuldade em se reconhecer nos resultados das pesquisas em educação (AMIGUES, 2003), tendo em vista que tais pesquisas se baseiam geralmente em critérios outros que deixam de fora as verdadeiras situações que envolvem o trabalho *real* do professor.

Ainda segundo Amigues (2003) com exceção de alguns trabalhos isolados – como é o caso das pesquisas desenvolvidas pela equipe ERGAPE²⁶ da Universidade Aix-Marseille – certas pesquisas ainda insistem em não contemplar o ensino como trabalho

Ainda hoje, ensinar é considerado como uma atividade humana não laboriosa e conseqüentemente não necessitando de uma análise do trabalho. Os trabalhos conduzidos pela equipe ERGAPE (ERGonomia da Atividade dos Profissionais da Educação) após vários anos mostram entretanto a pertinência dos conceitos e métodos das ciências do trabalho para analisar a atividade de ensino [...]»²⁷ (AMIGUES, 2009, p. 12).

Essa questão do ensino ligado a trabalho é realmente algo muito recente, tanto em outros países do mundo como no Brasil. Machado (2004, p. viii) confirma o que dizemos

Como membro do Grupo ATELIER²⁸, desde 1996, [...] comecei a questionar o fato de que as atividades educacionais não fossem tratadas como trabalho, o que, naquele momento, era negado tanto pelos pesquisadores brasileiros quanto pelos pesquisadores franceses envolvidos.

Atualmente, muitas pesquisas já foram concluídas por pesquisadores interessados no estudo do agir educacional como trabalho, enquanto inúmeras outras estão em andamento. Segundo Farias (2011, p. 43): “Em 2005 começaram a surgir as primeiras dissertações e teses

²⁶ Equipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité de Professionnels de l'Education) que se situa na tradição da ergonomia de língua francesa. O objeto de pesquisa dessa equipe é o trabalho dos profissionais da educação, mais especificamente: (a) a prescrição e sua evolução, (b) as novas organizações do trabalho (seja nos estabelecimentos escolares ou na formação dos professores) e (c) o estudo das atividades de profissionais experientes e iniciantes em diversas situações de trabalho. (Fonte: Site da Université d'Aix-Marseille. Link: <http://adef.univ-amu.fr/fr/%C3%A9quipe-ergape/pr%C3%A9sentation>).

²⁷ No original: «Aujourd'hui encore, enseigner est considéré comme une activité humaine non laborieuse et par conséquent ne relevant pas d'une analyse du travail. Les travaux conduits par l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) depuis plusieurs années montrent cependant la pertinence des concepts et méthodes des sciences du travail pour analyser l'activité enseignante [...]».

²⁸ O grupo Atelier Linguagem e Trabalho originou-se, em 1997, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL/PUC-SP e reúne, pesquisadores, doutorandos e mestrandos de diferentes universidades: PUC/SP, USP, UERJ, UNIRIO, UFF, UNISINOS e PUCRS. Mantém convênio, na França, com a Universidade de Provence. As atividades desenvolvidas pelo Atelier estão voltadas para duas vertentes: (i) análise de discursos que circulam em esferas específicas: da educação, da mídia, da saúde, empresarial e jurídica e (ii) estudo de práticas de linguagem em diferentes situações de trabalho. (Fonte: CNPQ – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Link: <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00718016ZGO5WA>). Atualmente a Universidade de Provence passou a chamar-se Universidade Aix-Marseille.

abordando o ensino como trabalho [no Brasil], isto é, apoiando-se em ciências do trabalho para investigar questões envolvendo o trabalho do professor e relacionadas à linguagem”.

Achamos importante reforçar que o pesquisador que analisa o trabalho docente deve tentar dar conta das situações reais e complexas pelas quais o professor passa no exercício de sua profissão; e, até agora, as simples observações dos seus modos de fazer e de agir se mostraram insuficientes, haja vista que “[...] se produzem, em uma esfera de atividade profissional como o ensino, trocas e circulação de ideias que ultrapassam os limites das situações observáveis [...]” (FAÍTA, 2004, p. 64).

Para, pois, desvelar os invisíveis das ações dos professores, o pesquisador deve também reconhecer o papel central da linguagem, ou seja, saber que a verbalização do professor sobre seu trabalho é essencial para ter acesso ao *real* do trabalho docente, “uma vez que não se pode ter acesso direto ou indireto à ação do ponto de vista psicológico, as interpretações das ações somente se fazem *nas e através* das produções verbais realizadas” (FERREIRA, 2011, p. 31).

Nessa perspectiva, elencamos algumas pesquisas que compreenderam o ensino como trabalho com aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade²⁹ e levaram em consideração a importância da linguagem como um dispositivo revelador (NOUROUDINE, 2002) da complexidade e dos implícitos do trabalho docente.

Salientamos que todas as pesquisas encontradas trouxeram “a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89) e descartaram as abordagens que centram suas investigações somente no professor, deixando de fora a sua atividade.

Esse levantamento que fizemos envolvendo trabalhos nessa área, embora expressivo, não é exaustivo; e apesar de nossa busca *on-line* ter privilegiado as regiões Sul e Sudeste do Brasil, pela maior concentração de pesquisas ali realizadas tratando do ensino como trabalho, não poderíamos deixar de fora do inventário a pesquisa de Farias (2011)³⁰, que foi de suma importância para o despertar e o desenvolvimento deste estudo, uma vez que nos fez (re)conhecer (n)os estudos ergonômicos da atividade docente.

Esclarecemos ainda que esse levantamento privilegiou as pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem pelo fato de todas considerarem a

²⁹ Trataremos mais adiante da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Ver seção 2.2.2, página 53.

³⁰ Primeira pesquisa realizada no Estado do Ceará pela UECE tratando da temática do ensino como trabalho com base nos aportes teórico-metodológicos que compõem a abordagem ergonômica da atividade docente e nos conceitos e métodos da abordagem clínica da atividade conforme desenvolvidos pela equipe ERGAPE.

linguagem como parte constituinte da atividade do professor. Contudo é de nosso conhecimento que na área da Educação também já existem trabalhos que trazem formas inovadoras de visualizar o ensino como trabalho e contribuem com seu referencial teórico-metodológico para a realização de novos estudos, como é o caso da dissertação de Alves (2009).

Convém também dizer que as pesquisas apresentadas no quadro a seguir se encontram em ordem cronológica (de 2005 a 2013).

QUADRO 1 – Teses e dissertações que compreendem o ensino como trabalho

Autor/Ano / Instituição	Natureza/Título da pesquisa	Sujeitos ou objetos/Foco do estudo	Quadro teórico-metodológico
Kayano, 2005 PUC-SP	Dissertação: A relação prescrito/real em sala de aula.	Textos orais e escritos produzidos por uma professora de inglês do ensino superior em um curso de Letras. Investigar como os prescritos institucionais influenciam na atuação da professora em sala de aula e verificar de que maneira as auto-prescrições dialogam com as prescrições institucionais.	Interdiscurso. Ergologia. Ergonomia e Clínica da Atividade. Adaptação do método da Autoconfrontação Simples.
Shimoura, 2005 PUC-SP	Tese: Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador.	Formadores de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente. Investigar como se constitui o trabalho desses formadores.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergologia. Ergonomia da Atividade.
Abreu-Tardelli, 2006	Tese: trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br : aportes para compreender o trabalho do professor	Textos de ordem governamental e textos orais e escritos	Interacionismo sociodiscursivo. Apesar de não ter usado nenhuma

PUC-SP	iniciante em EAD.	<p>produzidos conjuntamente por uma professora de Educação a Distância (EAD), a pesquisadora, uma tutora e duas alunas.</p> <p>Contribuir para a compreensão do trabalho do professor iniciante em EAD por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o agir nesses textos, produzidos sobre a e na situação de trabalho em EAD.</p>	das Ciências do Trabalho, a pesquisadora compreende, em seu estudo, o ensino como trabalho.
Borghi, 2006 UEL	Dissertação: A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.	Duas professoras de inglês, iniciantes na carreira docente no Ensino Básico. Investigar como se configura o trabalho real do professor.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade. Autoconfrontações simples e cruzada e extensão ao coletivo de trabalho.
Lousada, 2006 PUC-SP	Tese: Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.	Professor voluntário de francês em curso de nível avançado. Caracterizar o trabalho do professor, procurando mostrar aspectos representativos de seu trabalho tomado do ponto de vista do trabalho que lhe é prescrito, do trabalho que é realizado por ele	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade. Autoconfrontação simples. Teoria da análise do discurso de linha francesa.

		e de seu trabalho real.	
Mazzillo, 2006 PUC-SP	Tese: O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.	Diários de Aprendizagem – produzidos por duas pesquisadoras matriculadas em cursos de línguas. Identificar as características linguístico-discursivas da interpretação e da avaliação do agir dos professores na sala de aula.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e da Clínica da Atividade.
Portela, 2006 PUC-SP	Dissertação: A imagem discursiva do trabalho educacional nos prescritos oficiais.	Dois prescritos oficiais: 1. Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2. Orientações para Elaboração do Planejamento nas Escolas e nas Diretorias de Ensino. Verificar a imagem discursiva do trabalho do educacional nesses documentos.	Ergologia. Ergonomia da Atividade. Análise do discurso de linha francesa.
Barricelli, 2007 PUC-SP	Dissertação: A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil.	Três versões de Currículos de Educação Infantil. Analisar as representações que ali se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia da Atividade. Pesquisa Crítica de Colaboração.
Bueno, 2007	Tese: A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.	Textos elaborados para orientar o estagiário em	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e da Clínica da

PUC-SP		suas tarefas e textos produzidos por dez estagiários de língua portuguesa durante o estágio no Curso de Letras de uma universidade particular do interior de São Paulo. Analisar e interpretar as representações construídas sobre o trabalho do professor nesses textos.	Atividade.
Correia, 2007 PUC-SP	Dissertação: Letramento, alfabetização e trabalho do professor.	Parâmetros Curriculares Nacionais. Analisar as representações sobre o trabalho do professor, em relação ao letramento e à alfabetização, construídas nesse documento.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade.
Martins, 2007 UEL	Dissertação: O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real.	Dois professores de inglês em uma franquia de ensino de idiomas. Verificar a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real dos sujeitos.	Ergologia. Ergonomia e Clínica da Atividade. Autoconfrontações simples e cruzada.
Buzzo, 2008 PUC-SP	Tese: Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?	Duas professoras de português em aulas de leitura. Investigar as representações sobre o trabalho docente construídas em um texto oral produzido conjuntamente pelas professoras.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade. Análise da Conversação e Análise das Comparações. Autoconfrontação cruzada.
Cunha,	Tese: Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de	Professoras de inglês egressas	Ergologia. Ergonomia da

2008 PUC-SP	inglês: prescrição e reflexão.	do Curso de Reflexão sobre a Ação e diversas pessoas que representam os segmentos que constituem a unidade escolar. Analisar as representações de uma comunidade escolar sobre a atuação dessas professoras.	Atividade. Estudos sobre Reflexão, Representações e Ensino de Línguas no Brasil.
Ferreira, 2008 PUC-SP	Dissertação: Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: uma reflexão sobre aulas de leitura.	Uma professora de ensino fundamental I e as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entender o modo pelo qual a professora exerce a sua atividade de trabalho nas aulas de leitura a partir do uso que faz dos prescritos.	Ergologia. Ergonomia da Atividade. Interdiscurso.
Martins, 2008 PUC-SP	Dissertação: Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional: inserção das novas tecnologias.	Textos produzidos por uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino em Diadema-SP. Verificar como essa professora representou em e pelo texto seu próprio agir ao ministrar aulas com o uso do <i>chat</i> educacional.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade.
Rodrigues, 2008 PUC-SP	Dissertação: Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular.	Duas professoras das áreas de artes e ciências e duas pessoas ligadas a área pedagógica	Ergologia. Ergonomia da Atividade. Interdiscurso, Cenografia e

		da escola que atua com alunos com necessidade educacionais especiais – NEE. Analisar as interpretações de prescritos de inclusão e de como estão sendo gerenciados na atividade de trabalhos dos sujeitos.	Ethos.
Alves, 2009 UFMG	Dissertação: A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências.	Cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e duas diretoras pedagógicas. Realizar uma análise situada da atividade de trabalho docente em uma escola privada de Belo Horizonte.	Ergologia. Ergonomia da Atividade. Autoconfrontação cruzada. Instrução ao Sósia.
Buttler, 2009 PUC-SP	Tese: A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.	Textos sobre o trabalho do professor produzidos por cronistas e jornalistas das revistas “Veja São Paulo” e “Nova Escola”. Verificar se há semelhanças e/ou diferenças entre as re-configurações sobre o agir do professor construídas nessas revistas.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade.
Leite, 2009 PUC-SP	Dissertação: As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho.	Documento oficial educacional do Governo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular/2008)	Interacionismo sociodiscursivo. Apesar de não ter se apoiado em nenhuma das Ciências do Trabalho, a pesquisadora

		e produções textuais de alguns professores da Rede Pública deste Estado. Investigar quais os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados e avaliados nos textos desse documento oficial e nos textos dos professores-participantes.	compreende, em seu estudo, o ensino como trabalho.
Pinto, 2009 PUC- SP	Tese: Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental.	Textos produzidos por um professor de matemática do ensino fundamental de uma escola pública de Tremembé-SP. Investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas nesses textos.	Interacionismo sociodiscursivo. Clínica da Atividade. Instrução ao Sósia.
Tognato, 2009 PUC-SP	Tese: A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem.	Texto co-produzido por um professor da rede estadual de ensino em colaboração com o pesquisador. Analisar linguístico-discursivamente esse texto e fazer o levantamento das (re)configurações construídas sobre o agir educacional, no e por esse texto.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade.
Melo, 2010	Tese: Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário.	Textos produzidos por seis professores	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e

PUC-SP		universitários de língua inglesa que utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho em universidades públicas ou privadas. Investigar as representações de autonomia docente nesses textos.	Clínica da Atividade. Teorias de autonomia docente.
Registro, 2010 UEL	Dissertação: A relação entre prescrição, suas representações e agir docente: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial.	Quatro alunos-professores de língua inglesa em um curso de Letras inglês-português de uma universidade estadual situada na região norte do Estado do Paraná. Compreender o que se espera do aluno-professor de língua inglesa acerca do seu agir docente nas prescrições.	Interacionismo sociodiscursivo. Apesar de não ter se apoiado em nenhuma das Ciências do Trabalho, a pesquisadora compreende, em seu estudo, o ensino como trabalho.
Rodrigues, 2010 PUC-SP	Tese: A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças.	Dois professores universitários que trabalham o ensino de gêneros acadêmicos: um professor do curso de Comunicação Social e uma professora do curso de Enfermagem. Identificar as características linguísticas, textuais e discursivas dos textos gerados nos e por dois procedimentos metodológicos: Autoconfrontação	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade. Análise da conversação. Autoconfrontação simples. Instrução ao Sósia.

		o Simples e Instrução ao Sósia.	
Viana, 2010 PUC-SP	Dissertação: As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação.	Uma professora de inglês da rede pública estadual. Investigar como a professora compreende o material prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o realiza em sala de aula.	Ergonomia da Atividade. Teorias de ensino-aprendizagem. Questões da Linguagem. Prática Reflexiva.
Farias, 2011 UECE	Dissertação: Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo.	Duas estudantes de Letras-Francês estagiando como professoras em uma instituição de ensino de línguas de Fortaleza. Investigar a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios de professores-estagiários.	Ergonomia e Clínica da Atividade. Prática reflexiva do professor. Estudo de crenças. Autoconfrontações simples e cruzada.
Gomes, 2011 PUC-SP	Dissertação: Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas.	Duas professoras de língua portuguesa (uma experiente e a outra iniciante) de escolas públicas municipais e estaduais do ensino fundamental II do interior paulista. Verificar se o procedimento de Instrução ao Sósia pode ou não vir a contribuir com a formação de futuros professores.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade. Linguística Sistêmico-Funcional. Análise do discurso de linha francesa.
Barricelli, 2012	Tese: Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico.	Textos-entrevistas de uma prescritora, de uma	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da

PUC-SP		formadora e de uma professora. Investigar de que forma esses textos-entrevistas representam os processos de elaboração, de difusão e de utilização de um documento oficial do Município de São Paulo voltado para a Educação Infantil.	Atividade.
Lanferdini, 2012 UEL	Dissertação: O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa.	Duas professoras de língua inglesa, uma professora de língua portuguesa e a pesquisadora. Investigar o trabalho das participantes durante o processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade.
Dantas-Longhi, 2013 USP	Dissertação: Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?	Dois professores iniciantes de FLE. Analisar como esses professores se apropriam de um artefato, os jogos, transformando-o em instrumento para sua ação.	Interacionismo sociodiscursivo. Ergonomia e Clínica da Atividade. Autoconfrontações simples e cruzada.

FONTES: <http://www.sapientia.pucsp.br/>, <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>,
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>, <http://www.teses.usp.br/>, <http://www.uece.br/posla/>

Apesar dos esforços desses pesquisadores e das contribuições inovadoras de seus estudos, “ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário [...]” (CELANI, 2001, p. 32-33).

Assim, mesmo sendo tema de pesquisas em diversas disciplinas científicas – psicologia, sociologia, didática, filosofia, ergonomia, educação, linguística – o ensino

continua, fundamentalmente, a ser visto “como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 17). No fundo, a visão que ainda se tem do trabalho continua, em diversas partes do mundo, estreitamente ligada à produção de bens materiais; e conseqüentemente, algumas profissões, como por exemplo a docência, são vistas como improdutivas.

Ainda nas palavras de Tardif e Lessard (2011, p. 17), “o tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo”. Isso é tão absurdo quanto real. No entanto, esperamos que com a quantidade e a qualidade de certas pesquisas consagradas ao ensino e ao *métier* docente essa visão passe a fazer parte somente da literatura.

Nós defendemos que trabalhar vai além da produção de um objeto. Trabalhar, no nosso entender, é também tomar decisões, fazer escolhas, errar e corrigir o erro, organizar e reorganizar o que deve ser feito, fazer inferências e autoprescrições, conjecturar, saber gerir as variabilidades que se apresentam, transformar e ser transformado, enfim, trabalhar vai muito além de uma simples e mecânica produção material.

Todos esses elementos mencionados estão inclusos no trabalho do professor; trabalho que não pode em hipótese alguma ser reduzido à transmissão de conhecimentos, nem ao uso axiomático do manual, nem ao simples fato de seguir as instruções para a realização de uma tarefa, menos ainda às ações que o professor realiza em sala.

A nosso ver, o trabalho do professor acontece antes, durante e depois da aula; mentalmente e verbalmente; dentro e fora dos ambientes de ensino; nos momentos de preparação das tarefas a serem realizadas, mas também nos momentos de pausa do profissional. Enfim, ele ultrapassa todos os limites espaciais e temporais imagináveis, contemplando ainda “[...] as habilidades, as capacidades, a formação e o desenvolvimento natural que são construídos e vividos pelo profissional no exercício de sua atividade” (GOMES, 2011, p. 21). Amigues (2009, p. 14) confirma nosso pensamento quando diz que “[...] o trabalho individual do professor não se limita unicamente ao ‘espaço-tempo’ que seria a sala de aula, mas que ele se divide em vários tempos e se distribui em várias situações”³¹.

Em suma, descrever esse agir do professor é muito mais complexo do que se possa crer, e insistir em continuar acreditando que a docência é uma vocação ou um dom individual ou que independe de esforço, estudo, organização, espaço, duração, objetivos, conhecimentos, exigências, obrigações, regras, rotinas, etc. – isso para citar alguns dos

³¹ No original: «[...] le travail individuel du professeur ne se limite pas au seul ‘espace-temps’ que serait la salle de classe, mais qu’il se répartit en plusieurs temps et se distribue dans plusieurs situations».

componentes que fazem parte do trabalho do professor, haja vista toda “a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (SAUJAT, 2004a, p. 19) – parece-nos tão contraproducente quanto acreditar que ensinar técnicas aos professores em formação os tornará profissionais preparados a enfrentar os problemas que certamente se farão presentes durante o exercício de seu *métier*.

A par do exposto, podemos dizer que o que diferencia esta pesquisa das outras acima apresentadas é a preocupação em: 1. intervir no período da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês buscando modificar o modo como os alunos-estagiários estão fazendo suas atuais observações; 2. envolver dialogicamente cursos diferentes (Curso de Letras/Francês e Curso livre de FLE); 3. fazer interagir sujeitos de níveis profissionais distintos, ou seja, alunos em estágio de observação e professores experientes; 4. proporcionar a esses alunos em formação uma reflexão sobre uma outra reflexão (professoras experientes em ACS com suas próprias atividades); 5. levar para a formação inicial o *real* do trabalho docente; e finalmente, 6. adotar uma abordagem fundamentalmente dialógica para a produção e a interpretação dos dados, baseada especialmente na filosofia bakhtiniana da linguagem.

Dito isso, para melhor realizar este estudo decidimos recorrer aos pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade que teorizam sobre a relação trabalho, linguagem e desenvolvimento humano.

E é sobre a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a; FAÏTA; MAGGI, 2007; FAÏTA; SAUJAT, 2010; FÉLIX; SAUJAT, 2007) dialogando com a proposta da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2008) que tratamos a seguir.

2.2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: “Áreas que pensam o trabalho”

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho sofreu e continua sofrendo várias transformações que repercutem em todas as instâncias sociais e causam sérios problemas aos trabalhadores (MACHADO, 2004). Diferentes disciplinas científicas que pretendem fazer do trabalho e/ou do trabalhador seu objeto de estudo – anatomia, fisiologia, psicologia, psicossociologia, sociologia, linguística [...] – (DARSES; MONTMOLLIN, 2006) têm desenvolvido pesquisas buscando compreender o trabalho na tentativa de solucionar tais problemas. No entanto, é pouco provável que, sozinhas, essas disciplinas consigam dar conta da compreensão do trabalho humano e das implicações que este provoca nos trabalhadores,

posto que as dimensões (físicas, cognitivas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais...) que elas mobilizam são estudadas separadamente.

Nas palavras de Darses e Montmollin (2006, p. 20), “[...] o trabalhador está por inteiro em seu trabalho, e não por partes [...]”³², daí, então, a urgência de outras abordagens teórico-metodológicas que preconizem uma análise global do profissional em seu meio, ou seja, se preocupem em investigar esse trabalhador em situação real do exercício de sua profissão e rejeitem a ideia de estudá-lo apartadamente.

Dito isso, colocamos que no imediato pós-Segunda Guerra Mundial, mais precisamente no ano de 1947 (MACHADO, 2004), estudos centrados na concepção de dispositivos técnicos que melhor se adaptassem ao homem (máquinas, ferramentas, programas, telas, cadeiras...) se realizavam na Grã-Bretanha. Já nos países francófonos, estudos que se preocupavam mais com a complexidade da atividade dos trabalhadores do que necessariamente com os componentes materiais de seu trabalho foram realizados em seguida. Todavia, mesmo divididos em duas vertentes, esses estudos estavam contribuindo para redirecionar o entendimento do trabalho humano e procurando, de uma forma ou de outra, melhorar sua eficácia e suas condições de execução.

Surge, assim, nesse período, a Ergonomia, que vem do grego *ergon* (trabalho) e *nomos* (leis, regras); sua definição poderia ser, então, “ciência do trabalho” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006). Desse modo, podemos dizer que essa ciência tem como foco

[...] analisar com o máximo de objetividade o trabalho humano, a fim de tirar conclusões que permitam melhorar a produção e simultaneamente diminuir a fadiga e os acidentes. Isso em agindo sobre os dispositivos técnicos (as ferramentas, as máquinas), sobre a atividade dos operadores por meio de instruções e de formações precisas, e sobre “as condições de trabalho”, [...], (melhoramento dos fatores ambientais, diminuição da jornada de trabalho, introdução de pausas [...])³³ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 21).

Entretanto, a primeira vertente, muito influenciada pelos princípios enunciados por Frederick W. Taylor, engenheiro norte-americano, objetiva adaptar a máquina ao homem para conseguir aumentar a eficiência ao nível operacional do trabalho. Essa ergonomia,

³² No original: «[...] le travailleur est tout entier dans son travail, et non par morceaux [...]».

³³ No original: «[...] analyser avec le maximum d’objectivité le travail humain, afin d’en tirer des conclusions qui permettent d’améliorer la production et simultanément de diminuer la fatigue et les accidents. Cela en agissant sur les dispositifs techniques (les outils, les machines), sur l’activité des opérateurs par le biais d’instructions et de formations précises, et sur les ‘conditions de travail’, [...], (amélioration des facteurs d’ambiance, diminution de la journée de travail, introduction de pauses [...])».

“denominada *human factors* pelos ergonomistas anglófonos”³⁴ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 9), centra suas análises na interrelação homem-máquina.

Já na perspectiva da ergonomia francesa, a razão da baixa eficácia do profissional no seu ambiente de trabalho não depende somente do desconforto da cadeira, mas do conjunto da situação (DARSES; MONTMOLLIN, 2006). Dizendo com outras palavras, diversos fatores podem provocar um resultado negativo desse trabalhador em seu meio profissional, como por exemplo: a variabilidade e a singularidade das situações, as dimensões subjetivas e coletivas, a interação entre esse trabalhador e sua tarefa, a sua saúde, a sua capacidade de tomar decisões e resolver problemas, as estratégias que ele utiliza para se adaptar e para fazer adaptações.

O foco, pois, dessa ergonomia é a interrelação homem-trabalho e seu objetivo é a adaptação do trabalho ao homem não somente no sentido físico, mas também tentando compreender a atividade de trabalho como um todo (DANTAS-LONGHI, 2013). Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 29) complementa o que dissemos ao afirmar que “[...] o trabalho não constitui um ‘objeto’ em si mesmo, porque ele é indissociável daqueles e daquelas que o realizam, qualquer que seja a natureza da atividade estudada [...]”³⁵.

Recusando, pois, a abordagem taylorista do trabalho, que se mostrava excessivamente mecanicista e racionalista, a ergonomia de tradição francófona se centra nas atividades humanas e passa a contar com a contribuição da psicologia do trabalho, buscando analisar o trabalho “[...] como um *processo* onde interagem o operador, ator capaz de iniciativas e de reações, e seu meio sociotécnico, este também evolutivo e modificável. O trabalho passa a ter um sentido [...]”³⁶ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 14).

Optando, assim, por não separar o trabalho do seu trabalhador, a Ergonomia da Atividade põe em discussão a separação entre trabalho *prescrito* e trabalho *realizado*, formalizada pelo taylorismo no início do século XX. Ou seja, para Taylor e seus discípulos, de um lado havia o sujeito que concebia e preparava o trabalho, e, de outro, o executante que o realizava (MACHADO, 2004).

Distinguimos, pois, dentro da perspectiva ergonômica da atividade, esses dois tipos de trabalho:

³⁴ No original: «[...] dénommée *human factors* par les ergonomes anglophones».

³⁵ No original: «[...] le travail ne constitue pas un ‘objet’ en lui-même, parce qu’il est indissociable de ceux et celles qui l’accomplissent, quelle que soit la nature de l’activité étudiée [...]».

³⁶ No original: «[...] comme un *processus* où interagissent l’opérateur, acteur capable d’initiatives et de réactions, et son environnement sociotechnique, lui aussi évolutif et modifiable. Le travail prend un sens [...]».

- Trabalho prescrito: anterior ao trabalho propriamente dito, que diz o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas.
- Trabalho realizado: como o termo indica, o trabalho efetivamente realizado, aquele que é visível (MACHADO et al., 2011, p. 19).

Ao constatar que o trabalho *realizado* não é jamais exatamente conforme o trabalho *prescrito*, a abordagem ergonômica da atividade nos faz compreender que “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).

Logo, diferentemente da visão reducionista de Taylor, o trabalhador, como entendido pela Ergonomia da Atividade, tem o direito de raciocinar, tomar iniciativas, mostrar sua autonomia, fazer adaptações e negociações, planejar, organizar, refazer, corrigir, etc., a fim de atingir seus objetivos sem se preocupar exclusivamente em executar o que dizem as prescrições oficiais que regem seu ofício. Até mesmo porque os prescritores de trabalho, conforme Darses e Montmollin (2006), supõem um universo totalmente transparente, estável e previsível, o que sabemos ser irreal.

Devemos aqui também fazer a distinção entre *tarefa* e *atividade* para melhor entender a oposição trabalho *prescrito* e trabalho *realizado*, pois essa dicotomia “[...] tem um lugar central na análise do trabalho vista pela ergonomia ‘de língua francesa’”³⁷ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 47). Para isso, usaremos as palavras de Amigues (2004, p. 39-40)

A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo de sua ação.

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.

A esse respeito, Clot (2007) faz uma importante consideração ao afirmar que as prescrições são também parte constitutivas da atividade do trabalhador, não podendo, portanto, uma análise do trabalho prescindir das mesmas. Reformulando o pensamento de Clot (2007), Machado et al. (2011, p. 19) asseguram que “[...] não haveria trabalho possível sem um mínimo de prefigurações, isto é, de prescrições”.

Percebemos, então, que Ergonomia da Atividade não negligencia a questão das prescrições – anteriores à ação do trabalhador – ela as situa dentro da análise da atividade

³⁷ No original: «[...] tient une place centrale dans l’analyse du travail vue par l’ergonomie ‘de langue française’».

deste, tornando as duas coisas coexistentes. Corroborando com essa ideia, Souza-e-Silva (2004, p. 89) afirma que “[...] as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais”.

Apoiando, portanto, seus fundamentos nesses conceitos, a Ergonomia da Atividade tornou-se uma ciência do trabalho centralizada na atividade de sujeitos reais e identificados e na singularidade de cada episódio em particular. Ela é orientada, assim, para a melhoria global da situação de trabalho, buscando sua transformação e o desenvolvimento de seus trabalhadores (DARSES; MONTMOLLIN, 2006).

Para falarmos de desenvolvimento do trabalhador precisamos também recorrer aos aportes da Clínica da Atividade que confere ao trabalho humano uma nova dimensão, amplia o conceito de *atividade* e, assim como a Ergonomia da Atividade, se destaca de outras abordagens pelo fato de não dissociar o que deve ser compreendido conjuntamente.

Assim, além do trabalho *prescrito* e do trabalho *realizado*, temos agora o trabalho *real ou real* da atividade. Essa terceira dimensão – que nos é particularmente cara – ultrapassa a tarefa prescrita e a própria atividade realizada, ou seja, ela incorpora também o que é possível, impossível ou inesperado e não faz parte das coisas que podem ser observadas diretamente (CLOT, 2007). Ainda nos termos de Clot (2001, [n.p.]), o trabalho *real* engloba tudo “aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. Sem contar o que deve ser refeito.”

Daí a importância de uma análise clínica da atividade que vise pesquisar o que não foi realizado a fim de ver o que não é possível ver a olho nu (CLOT, 2006, 2008). Nesse sentido, o estudo da atividade de trabalho deve incluir também uma dimensão psicológica que “[...] busque estudar as implicações das atividades de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas” (MACHADO et al., 2011, p. 18); haja vista que, segundo Clot (2006, p. 105),

[...] a atividade não é uma operação (gesto visível, detalhe, etc.), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. O que eu não fiz, paradoxalmente, faz parte da atividade. A atividade é uma colisão de possíveis.

Desse modo, Clot (2001), ao ampliar o conceito de *atividade*, concede aos estudos sobre o trabalho humano uma importante contribuição: agora, o que o trabalhador “[...] tem

pra fazer, o que ele queria fazer, o que ele teria podido fazer ou ainda que seria pra refazer”³⁸ (CLOT, 2008, p. 215) faz parte de sua atividade.

Para ter acesso a esse invisível do trabalho, Faïta acrescenta que é necessário transformar os sujeitos do processo de pesquisa sobre sua própria atividade em co-analistas da mesma (FAÏTA; MAGGI, 2007).

Desse ponto de vista, um pesquisador do trabalho precisa suscitar as verbalizações dos trabalhadores sobre sua atividade e fornecer-lhes um artefato metodológico – destinado a tornar-se um instrumento³⁹ – que os permita (re)formular suas próprias interrogações e (re)mobilizar seus saberes para a compreensão e a transformação de suas situações de trabalho. Nos termos de Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 33),

podemos considerar então que um observador, no caso de intervenção em um meio de trabalho, ou um pesquisador, possa ajudar essas pessoas a *dialogar* inicialmente com elas mesmas para em seguida se dirigir ao outro⁴⁰.

Os estudos ergonômicos da atividade e a abordagem clínica da atividade tornam possível esse diálogo do trabalhador com ele mesmo e com o outro através de um quadro metodológico clínico-desenvolvimental denominado *autoconfrontação* (CLOT, 2008), que segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 36) visa “tornar o sujeito mestre de sua própria atividade”⁴¹.

Considerando, pois, que esta pesquisa tem como objeto a formação inicial de professores e o trabalho docente, acreditamos poder utilizar esses princípios teórico-metodológicos adotados pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade para contribuir na formação de professores, no sentido de buscar revelar aos futuros profissionais os implícitos da profissão e fazê-los melhor compreender, ainda durante a formação acadêmica, as situações de trabalho em que os profissionais docentes se inserem.

Enfim, tendo esclarecido o conceito de trabalho *real* e feito alusão à autoconfrontação como um quadro metodológico utilizado para suscitar a verbalização do trabalhador sobre sua atividade, falta-nos discutir sobre a importância dessas verbalizações

³⁸ No original: «[...] ce qu’il y a à faire, ce qu’il voudrait faire, ce qu’il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire».

³⁹ A noção de instrumento será aprofundada mais adiante. Ver 2.3.2, página 75.

⁴⁰ No original: «On peut envisager alors qu’un observateur, dans le cas de l’intervention en milieu de travail, ou un chercheur, puisse aider ces personnes à *dialoguer* d’abord avec elles-mêmes pour ensuite s’adresser à l’autre».

⁴¹ No original: «[...] à rendre le sujet maître de sa propre activité».

para aceder a esse trabalho *real* e explicar por que a autoconfrontação é um quadro clínico-desenvolvimental (DUBOSCQ; CLOT, 2010/2) utilizado para a análise da atividade humana.

Na sequência, apresentamos, então, a autoconfrontação, quadro metodológico desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta (FAÏTA, 1989; FAÏTA; MAGGI, 2007) e alicerçado na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (1994, 1998, 1998a) e na filosofia da linguagem de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2010).

2.2.3 Autoconfrontação: “O *real* do trabalho emerge no discurso do trabalhador”

As teorias vigotskianas e bakhtinianas que tratam, respectivamente, do desenvolvimento humano e do papel da linguagem nas interações sociais têm grande influência nas realizações dos pesquisadores que estudam as situações reais de trabalho. Segundo Duboscq e Clot (2010/2), é necessário servir-se de procedimentos dialógicos para conseguir desenvolver o poder de agir dos sujeitos sobre seu meio profissional e sobre eles mesmos.

Desse modo, Faïta (1989), a partir de suas inquietações como linguista e igualmente pesquisador das situações de trabalho, propõe, no final dos anos 1980, um processo dialógico de intervenção e análise denominado autoconfrontação que, segundo ele, “consiste em solicitar a palavra dos trabalhadores e sua experiência profissional a partir do filme de seu trabalho pedindo-lhes para fazer comentário a respeito”⁴² (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 30).

Com base, então, nos princípios teóricos desenvolvidos por Vigotski (1994, 1998, 1998a), Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2010), esse envolvimento dialógico do sujeito com o seu trabalho, com seu meio profissional e com ele próprio – mediado pela autoconfrontação – tornar-se-á a fonte de desenvolvimento da atividade concreta desses trabalhadores, estimulando ainda o pensamento dos mesmos sobre seu trabalho (DUBOSCQ; CLOT, 2010/2).

Nessa perspectiva, podemos perceber a importância das relações dialógicas dentro desse quadro metodológico⁴³ desenvolvido por Faïta, pois é por meio dessas interações que o

⁴² No original: «consistant à solliciter la parole des travailleurs, et leur expérience professionnelle à partir du film de leur travail en leur demandant d'en faire le commentaire».

⁴³ À luz de Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007) consideramos, nesta pesquisa, a autoconfrontação como um quadro metodológico que se opõe à acepção de “método” entendida no sentido redutor de “procedimento” para a coleta de dados. O quadro metodológico da autoconfrontação é visto nos estudos de Faïta como um processo de análise e co-análise que, por meio de seu caráter dialógico, leva os interlocutores ao desenvolvimento da sua experiência.

sujeito se manifesta tanto para o outro quanto para si próprio (BAKHTIN, 1984⁴⁴ apud CLOT; FAÏTA, 2000). Ainda citando Bakhtin (1970)⁴⁵, Clot (2008, p. 204) ratifica

É impossível apreender o homem do interior, de vê-lo e de compreendê-lo transformando-o em objeto de uma análise imparcial, neutra [...]. Podemos aproximá-lo e descobri-lo, mais exatamente forçá-lo a se descobrir somente por meio de uma troca dialógica⁴⁶.

A autoconfrontação utiliza, pois, a imagem como principal suporte para efetuar as observações e favorecer essa troca dialógica – essencial para o desenvolvimento do trabalhador – criando, assim, um “meio ‘extra-ordinário’ sobre o trabalho ‘ordinário’”⁴⁷ (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 4). Darses e Montmollin (2006, p. 55) complementam nosso pensamento sobre a importância dos procedimentos metodológicos que levam o sujeito a verbalizar sobre seu trabalho.

A observação é às vezes insuficiente à análise do trabalho [...]. É por isso que é necessário, em numerosas situações, produzir dados complementares aos fornecidos pelo comportamento visível e explícito. Utilizam-se então técnicas cujo objetivo é de fazer falar as pessoas a respeito de seu trabalho⁴⁸.

Essa imagem gravada e mostrada *a posteriori*, proporciona aos protagonistas tornarem-se observadores de si mesmos e revisitarem suas atividades, com o objetivo de não somente compreendê-las para transformá-las, mas também transformá-las para compreendê-las (CLOT; FAÏTA, 2000). Nas palavras de Borghi (2006, p. 37) “a autoconfrontação propicia um corpus observável do trabalho real [...]”.

A intenção é então criar um “espaço-tempo diferente” (CLOT; FAÏTA, 2000) onde possam ser instauradas as condições necessárias para o desenvolvimento de diálogos entre: sujeito e ele próprio, sujeito e pesquisador, sujeito e par, sujeito e coletivo, etc. Essas verbalizações o autorizam a “‘realizar’ e ‘reconstruir’ suas ações dentro de outras perspectivas”⁴⁹ (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 6).

⁴⁴ BAKHTINE, Mikhail. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

⁴⁵ BAKHTINE, Mikhail. *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Le Seuil, « Points », 1970.

⁴⁶ No original: «Il est impossible de saisir l’homme de l’intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d’une analyse impartiale, neutre [...]. On peut l’approcher et le découvrir, plus exactement le forcer à se découvrir seulement par un échange dialogique».

⁴⁷ No original: «milieu ‘extra-ordinaire’ sur le travail ‘ordinaire’».

⁴⁸ No original: «L’observation est parfois insuffisante à l’analyse du travail [...]. C’est pourquoi il faut, dans de nombreuses situations, produire des données complémentaires à celles fournies par le comportement visible et explicite. On utilise alors des techniques dont l’objectif est de faire parler les personnes à propos de leur travail».

⁴⁹ No original: «‘réaliser’ et ‘reconstruire’ ses actions dans d’autres perspectives».

Toda a teia que se forma dentro desse espaço-tempo desencadeia um conflito entre o dito e o feito do sujeito, levando-o a refletir de forma consciente acerca de sua atividade e a interrogar-se sobre suas ações futuras. A esse respeito Liberali (2004, p. 92) postula que “é no confrontar que a emancipação se faz evidente”. Essa emancipação do sujeito emana, pois, do confronto dialógico que ele estabelece consigo mesmo, com as três dimensões do seu trabalho – *prescrito, realizado e real* – e com o outro (o pesquisador, o colega, o coletivo, ele mesmo, etc.).

Entretanto, Clot (2008) nos autoriza a mencionar aqui um terceiro participante desse diálogo, evidentemente ele não faz referência a “terceiro” no sentido literal da palavra, tendo em vista que o número de participantes de um diálogo pode ser ilimitado. Clot fala de um sobredestinatário⁵⁰, isto é, um “destinatário de apoio” (2008, p. 207) que varia conforme as percepções do mundo e do meio.

Esse terceiro participante invisível “se situa acima de todos os participantes do diálogo” afirma Bakhtin (1984 apud CLOT, 2008, p. 207). Ainda citando Bakhtin (1984), Clot (2008, p. 207) continua seu raciocínio:

“[...] esse sobredestinatário, com sua compreensão responsiva, perfeitamente correta, toma uma identidade ideológica concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.)”. Acrescentaríamos de bom grado evidentemente, no que nos concerne, em análise psicológica do trabalho, *o métier*⁵¹.

Achamos necessário fazer aqui menção aos três destinatários do diálogo designados por Clot em sua obra intitulada *Travail et pouvoir d’agir*⁵² (2008), por consideramos ser um ponto importante para se entender a postura dialógica adotada pela autoconfrontação que se fundamenta nos princípios do *dialogismo*⁵³ proposto pela filosofia bakhtiniana da linguagem.

Desse modo, podemos dizer que o autor de um enunciado, por exemplo, o trabalhador no momento de sua verbalização, se dirige a um destinatário concreto de quem ele espera uma resposta imediata; no entanto, segundo Clot (2008, p. 208)

⁵⁰ Adotamos em nosso estudo a tradução do termo *sur-destinataire* feita por Brait e Melo (BRAIT, 2010).

⁵¹ No original: «[...] Ce sur-destinataire, avec sa compréhension responsive, idéalement correcte, prend une identité idéologique concrète variable (Dieu, la vérité absolue, le jugement de la conscience humaine impartiale, le peuple, le jugement de l’histoire, la science, etc.)’. On ajouterait volontiers bien sûr, pour ce qui nous concerne, en analyse psychologique du travail, *le métier*».

⁵² Trabalho e poder de agir.

⁵³ Assunto a ser discutido em 2.3.1, página 68.

[...] duas outras vozes se fazem ouvir: o ‘grande-diálogo’ com o terceiro participante invisível e o ‘pequeno diálogo’ consigo mesmo. Dito de outra forma, endereçadas aos destinatários imediatos, as réplicas são simultaneamente questões e respostas ao sobredestinatário e ao *subdestinatário*, conceito que utilizaremos aqui para designar as vozes do diálogo interior⁵⁴.

Os estranhamentos e as controvérsias geradas no momento dessas trocas dialógicas fazem com que o trabalhador reaja à sua atividade e busque respostas para suas dúvidas, seus dilemas, suas dificuldades, etc. Tudo isso o leva a produzir um discurso que alimenta inúmeras reflexões e que poderá ser visto como recurso para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento de seu trabalho vindouro, criando, assim, possibilidades de remodelá-lo. Em outras palavras, a autoconfrontação viabiliza o discurso do trabalhador e o leva a ser o analista de seu próprio agir.

À luz de Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2007) explicamos as fases da autoconfrontação de forma simplificada: 1. constituição do grupo de análise; 2. gravação das sequências de atividade com os sujeitos, previamente selecionadas; 3. autoconfrontação simples, na qual o sujeito é confrontado às imagens de sua própria atividade; 4. autoconfrontação cruzada, a partir da qual o sujeito, em presença do pesquisador, é confrontado à gravação do trabalho de seu colega fazendo comentários e avaliando a atividade deste e 5. extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional.

As duas primeiras fases – constituição do grupo de trabalho e filmagem de situações de trabalho – necessitam de uma longa etapa de observação das situações e dos meios profissionais a fim de produzir concepções partilhadas com os trabalhadores (CLOT; FAÏTA et al., 2000). Esse coletivo profissional atuará juntamente com o pesquisador na escolha dos protagonistas das fases subsequentes e na definição das atividades a serem registradas em vídeo durante as observações, e ulteriormente submetidas às sessões de autoconfrontação.

No entanto, segundo Vieira e Faïta (2003) o pesquisador deve assumir a responsabilidade de decidir – caso seja preciso – parcial ou totalmente, na escolha dos momentos e das sequências da atividade a serem filmadas, de maneira a assegurar a gravação das dimensões apropriadas para a análise; pois pode ocorrer de faltar ao coletivo de trabalhadores os recursos necessários para “discriminar os elementos pertinentes dos não

⁵⁴ No original: «[...] deux autres dialogues font entendre leurs voix : le ‘grand-dialogue’ avec le troisième participant invisible et le ‘petit-dialogue’ avec soi-même. Autrement dit, adressées aux destinataires immédiats, les répliques sont simultanément des questions et des réponses au sur-destinataire et au *sub-destinataire*, concept qu’on utilisera ici pour désigner les voix du dialogue intérieur».

pertinentes em matéria de formalização e de representação da sua própria atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 31).

Os indivíduos filmados – a quem chamamos protagonistas – e que na fase seguinte serão confrontados às imagens de sua própria atividade devem ser trabalhadores que desempenham funções próximas, pois as sequências precisam ser as mais homogêneas possíveis, o que é essencial para engajar a autoconfrontação sobre as maneiras de fazer próprias de cada um (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Na terceira fase – de autoconfrontação simples – passa-se à gravação em vídeo das atividades profissionais dos protagonistas, e caracteriza-se pela produção de um discurso – um “texto visualizável” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43) – por cada um dos protagonistas. Essa fase é composta pelo pesquisador, pelo sujeito e pelas filmagens de sua atividade. Dito por Faïta

[...] a pessoa filmada assiste junto com o pesquisador o documento de vídeo e participa da seleção de uma sequência que lhe parece particularmente problemática. Durante essa fase, uma primeira relação dialógica se instaura entre o sujeito autoconfrontado e ele próprio, por meio do filme da situação de trabalho, assim como uma interação com o pesquisador (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 26)⁵⁵.

Abre-se, então, um espaço para que o sujeito em autoconfrontação produza um discurso explicativo-reflexivo sobre sua experiência vivida, lançando um olhar questionador sobre suas próprias ações; “[...] um olhar que o transforma em interlocutor atual daquele que ele foi no momento da ação”⁵⁶ (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 34). De acordo com Clot (2008, p. 226), essa

[...] exterioridade provoca efeitos no sujeito. Em posição exotópica no que se refere ao seu trabalho e diante de escolhas ou de dilemas que ele redescobre em sua atividade, o que era operação incorporada e resposta automática se torna novamente questão⁵⁷.

A fase seguinte – de autoconfrontação cruzada (doravante ACC) – reúne dois trabalhadores, o pesquisador e as imagens da atividade de cada um deles com os comentários

⁵⁵ No original: «[...] la personne filmée visionne avec le chercheur le document vidéo et participe à la sélection d’une séquence qui lui paraît particulièrement problématique. Au cours de cette phase, un premier rapport dialogique s’instaure entre le sujet autoconfronté et lui-même, à travers le film de la situation de travail, ainsi qu’une interaction avec le chercheur».

⁵⁶ No original: «[...] un regard qui le transforme en interlocuteur actuel de celui qu’il a été au moment de l’action».

⁵⁷ No original: «[...] nouvelle extériorité a des effets sur le sujet. En position exotopique à l’égard de son travail et face à des choix ou des dilemmes qu’il redécouvre dans son activité, ce qui était opération incorporée et réponse automatique redevient question».

obtidos por meio da ACS. Conforme Vieira e Faïta (2003), a ACC é o espaço-tempo, ou seja, um *cronotopo*⁵⁸ no qual se inicia “[...] um diálogo profissional entre dois profissionais confrontados à mesma situação”⁵⁹ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 30). A condição principal e indispensável desse processo reside no fato de que um emaranhado dialógico seja traçado entres os pares e o pesquisador.

Lembrando que resta sempre na incumbência do pesquisador – e se necessário for – intervir sobre essa “atividade sobre a atividade”⁶⁰ (FAÏTA; MAGGI, 2007), com o fito de evitar que “[...] a atividade de trabalho dentro da qual se origina todo o processo seja perdida de vista, tal qual ela é revelada pela sequência específica que foi filmada”⁶¹ (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 28).

A ACC oferece ao sujeito uma segunda possibilidade de (re)pensar e (re)dizer o que não foi visto e/ou avaliado por ele durante a ACS; em outras palavras, “[...] a autoconfrontação cruzada é a ocasião de um novo estranhamento sobre alguma coisa que, visivelmente, tinha-lhe escapado na primeira vez”⁶² (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 8).

Ao identificar suas lacunas e/ou silêncios, o sujeito em ACC resgata seu “poder de agir” (CLOT, 2006; RABARDEL, 2009) sobre a situação decorrida – que de outra maneira não perceberia – e desenvolve novas estratégias de ação, resignificando, assim, sua atividade.

A linguagem e o objeto vídeo têm um papel basilar nesse momento, assessorando os sujeitos a manterem um enquadramento dialógico onde é permitido (re)colocar em questão o trabalho e gerar controvérsias profissionais acerca dos estilos das ações de cada um dos envolvidos. Consoante Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 28), a ACC

[...] consiste em colocar a pessoa confrontada ao filme de seu trabalho em presença de uma outra, com o mesmo nível de experiência e de qualificação, e diante da mesma sequência filmada. Espera-se então que o discurso produzido pelo agente durante a primeira fase, e que nós solicitamos, funcione como recurso, a fim de que ele busque a possibilidade de interagir com seu colega, perante as questões, observações [...]”⁶³.

⁵⁸ Segundo Amorim (2010, p. 105), cronotopo “designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”, ou seja, é o lugar onde se encontram as atividades dos protagonistas da autoconfrontação.

⁵⁹ No original: «[...] un dialogue professionnel entre deux professionnels confrontés à la même situation».

⁶⁰ Expressão utilizada na literatura da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e que é entendida como uma atividade de verbalização do trabalhador sobre sua atividade de trabalho.

⁶¹ No original: «[...] l’activité de travail dans laquelle s’origine tout le processus ne soit jamais perdue de vue, telle qu’elle est révélée par la séquence spécifique qui a été filmée».

⁶² No original: «[...] l’autoconfrontation croisée est l’occasion d’un nouvel étonnement à propos de quelque chose qui, visiblement, lui avait échappé la première fois».

⁶³ No original: «[...] consiste à mettre la personne confrontée au film de son travail en présence d’une autre, de même niveau d’expérience et de qualification, et devant la même séquence filmée. On espère alors que le discours produit par l’agent au cours de la première phase, et que nous avons sollicité, fonctionne comme ressource, afin qu’il y puise la possibilité d’interagir avec son collègue, face aux questions, observations [...]».

Esse movimento de confrontação – simples ou cruzada – não tem limites, de acordo com Yvon e Clot (2004), incitando o sujeito a (re)considerar sua experiência de trabalho de uma forma diferente e abrindo-lhe portas para o conhecimento, o desenvolvimento e a transformação de sua atividade profissional. Clot (2008, p. 216) assinala ainda que “esse movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho, não tem, *a priori*, limites. A última palavra não pode ser dita”⁶⁴.

A última etapa da autoconfrontação consiste na edição e na apresentação das imagens feitas ao coletivo de trabalho – os outros trabalhadores não selecionados para as fases precedentes. Extratos da filmagem são escolhidos pela equipe de pesquisa e pelos indivíduos que participaram das autoconfrontações e servem de suporte às trocas verbais e profissionais que se seguem. As maneiras de fazer e de pensar o trabalho são (re)colocadas em discussão e validadas pelo coletivo profissional (FÉLIX; SAUJAT, 2007). Desse modo, conforme a premissa do dialogismo bakhtiniano, podemos dizer que sempre há um diálogo a ser realizado, ou seja, as relações dialógicas são infindas.

Essa confrontação – entre o grupo de trabalho e o pesquisador – faz com que os outros profissionais se reconheçam nas situações de trabalho apresentadas no vídeo que mostra o que seus colegas de *métier* fazem, o que eles dizem do que eles fazem e o que eles fazem do que eles dizem (CLOT; FAÏTA et al., 2000).

A análise da atividade provoca, então, o desenvolvimento da experiência e o quadro metodológico da autoconfrontação é um processo de análise e co-análise que faculta ao trabalhador ser o espectador de sua própria ação, possibilitando a este não somente o desenvolvimento da experiência, mas também, o desenvolvimento da consciência (YVON; CLOT, 2004). Dito isso, Yvon e Clot (2004, p. 32), fundamentando-se no conceito vigotskiano da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VIGOTSKI, 1994), alargam ainda mais essa discussão, ao afirmarem que “sob o efeito de um desenvolvimento do pensamento do sujeito sobre sua atividade, conquistado na zona potencial de desenvolvimento da autoconfrontação, abre-se então uma zona potencial de aprendizagem”⁶⁵.

A originalidade da autoconfrontação consiste, pois, em provocar a entrada do indivíduo nessa *zona potencial de desenvolvimento profissional* (YVON; CLOT, 2004), aventando a possibilidade de tornar a atividade cotidiana do trabalhador em uma fonte de indagações e estranhamentos sobre o sentido e a eficiência de seus gestos.

⁶⁴ No original : «Ce mouvement de confrontation dialogique sur l’activité de travail n’a, *a priori*, pas de limites. Le dernier mot ne peut pas être dit».

⁶⁵ No original: «sous l’effet d’un développement de la pensée du sujet sur son activité, conquis dans la zone potentielle de développement de l’autoconfrontation, s’ouvre alors une zone potentielle d’apprentissage».

Parafrazeando Bakhtin, Miotello (2010, p. 171) reforça nosso pensamento ao afirmar que “todas as atividades humanas – [mesmo as trocas verbais contraditórias] – oferecem espaço de encontros”, ou seja, “[...] não somente o diálogo é possível quando os interlocutores não dividem as mesmas significações mas é mesmo a condição de seu desenvolvimento [...]”⁶⁶ (BENDER, 1998⁶⁷ apud CLOT, 2008, p. 209).

Romper, então, com a ausência de diálogo entre o profissional e ele mesmo, o profissional e o outro, o profissional e seu *métier* – com o subdestinatário, com o destinatário imediato e com o sobredestinatário, respectivamente – é avançar em direção a esse desenvolvimento e descobrir que o confronto é um companheiro fundamental nessa caminhada.

Podemos, assim, dizer que todas as fases da autoconfrontação viabilizam esses encontros entre sujeitos disponíveis a abrir a porta de seu *métier* para a instauração de um “campo de luta” (MACHADO, 2010) onde seja possível promover esse processo dialógico. Diálogo aqui concebido como infindo, inesgotável, segundo a perspectiva bakhtiniana (FARACO, 2009).

Assim, ao proporcionar ao profissional um olhar exterior (BAKHTIN, 2003), isto é, colocá-lo do lado de fora de sua própria atividade, a autoconfrontação favorece esses encontros destinados à discussão, ao (re)pensar e à transformação das experiências profissionais.

Nesse enfoque, afirmamos que para uma melhor compreensão do que objetiva alcançar o quadro metodológico da autoconfrontação é necessário discutir mais a fundo sobre alguns dos conceitos postulados por Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2010) e sobre a teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a).

A seguir, tratamos, portanto, dos conceitos bakhtinianos que norteiam a autoconfrontação e por conseguinte as análises realizadas nesta pesquisa.

⁶⁶ No original: « [...] non seulement le dialogue est possible quand les interlocuteurs ne partagent pas les mêmes significations mais c'est même la condition de son développement [...] ».

⁶⁷ BENDER, Courtney. Bakhtinian perspectives on “everyday life” sociology. In: Michael Bell & Michael Gardiner (Eds), *Bakhtin and the Human Sciences* (pp. 181-195). London: Sage Publications, 1998.

2.3 Dialogismo e Desenvolvimento

Como mencionado anteriormente, os pensamentos vigotskianos e bakhtinianos têm grande influência nas realizações dos pesquisadores que estudam o trabalho humano (CLOT; FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2003, 2004; FÉLIX; SAUJAT, 2007; FAÏTA; MAGGI, 2007; CLOT, 2007, 2008).

Os estudos, pois, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade encontram uma forte contribuição na filosofia bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) para explicar o papel da linguagem nas interações sociais e na psicologia de Vigotski (1994, 1998, 1998a) para explicar o funcionamento do desenvolvimento humano (RODRIGUES, 2010). Considerando, então, o ensino como trabalho, também sustentamos a presente pesquisa nas premissas desses dois teóricos russos.

A seguir, abordamos alguns dos conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BRAIT, 2005, 2010, 2012; FARACO, 2009; PONZIO, 2011) que subsidiam nossas análises. Salientamos que esses conceitos não são compreendidos, nem serão apresentados individualmente, mas em correlação, pois formam uma rede de sentidos complementares que embasa esta pesquisa.

No segundo momento discorreremos sobre a teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano. Explicamos a concepção de Vigotski (1994, 1998, 1998a) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem para, em seguida, apresentarmos o que ele chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Em seguida, expomos a ideia de Vigotski (1930/1985) sobre os elementos artificiais destinados a controlar os processos psíquicos do homem, ou seja, os *instrumentos psicológicos*. Discutimos também as noções de *artefato* e *instrumento* (RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009) para expormos as duas dimensões – *instrumentação* e *instrumentalização* – que compõem o processo denominado de *gênese instrumental*.

2.3.1 Bakhtin e a questão das relações dialógicas: “Sem o outro eu não sou”

A partir do século XVI, o indivíduo – o “eu” – é visto como o grande elemento axiomático do pensamento moderno, dele se deduzindo todo o resto. O sujeito é, assim, o senhor do próprio conhecimento. Os outros, isto é, os “tus” ainda não saíram do silêncio. No entanto, essa questão da supremacia do eu, vai aos poucos cedendo espaço a uma nova linha de pensamento filosófico iniciada no século XVIII que passa a compreender a intersubjetividade e assume que é somente na relação com o “tu” que o “eu” pode existir (FARACO, 2009).

A teoria bakhtiniana das *relações dialógicas* vem ao encontro dessa linha de pensamento filosófico, pois, ao tratar do diálogo⁶⁸ entre interlocutores, Bakhtin ingressa e avança no campo dos estudos que hoje se desenvolvem sobre a interação verbal entre sujeitos e sobre a intersubjetividade (BARROS, 2005).

As relações dialógicas, na perspectiva dos estudos bakhtinianos, são relações de sentido estabelecidas entre enunciados ou no interior de enunciados⁶⁹, “tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face” (FARACO, 2009, p. 65). A esse respeito Bakhtin/Volochínov (2010, p. 35) afirma que

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

Refutando, pois, a existência do sujeito solipsista, a teoria das relações dialógicas defendida por Bakhtin/Volochínov (2010) assegura que é na e pela comunicação que o homem se constrói, isto é, são os signos realizados dentro de um meio social e ideológico que dão vida e alimentam a consciência do sujeito. Dizendo com outras palavras, é no interior do fenômeno social da interação verbal, pela mediação da linguagem, que se dá o encontro do eu com o mundo social, e é desse encontro que o eu se torna outro(s).

Faraco também refuta a ideia do sujeito como senhor do próprio conhecimento, e traduz o pensamento bakhtiniano muito claramente:

⁶⁸ Segundo Marchezan (2010, p. 123), a palavra diálogo é entendida, “[...] no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”.

⁶⁹ Segundo Faraco (2009), o enunciado para Bakhtin trata-se do ato efetivamente performado no mundo da vida, ou seja, o ato situado em um contexto cultural axiológico-e-semântico.

[...] a consciência toma forma e existência nos signos criados por um grupo social no processo de interação social. A consciência individual se alimenta de signos; deriva deles seu crescimento; reflete sua lógica e leis.

[...] o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (FARACO, 2009, p. 84-85).

Dessa forma, percebemos que somente quando a palavra entra na corrente verbal da comunicação, ou seja, quando ela deixa de ser sinal (palavra impessoal do sistema da língua) e se torna signo (palavra viva, dinâmica e inseparável da ideologia⁷⁰), através do processo de interação verbal, é que a consciência do sujeito emerge. Dito por Bakhtin/Volochínov (2010, p. 34): “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal”.

Podemos, então, afirmar, de acordo com as concepções bakhtinianas, que a interação entre interlocutores além de ser o princípio fundador da linguagem também constrói os próprios sujeitos produtores de texto, ou seja, a(s) voz(es) do(s) outro(s) gera(m) e faz(em) viver a(s) minha(s). A consciência está, portanto, em um eterno processo de construção sociossemiótica. Sobral (2010a, p. 22) nos confirma essa posição quando diz que

Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras.

Eis a importância da *interação verbal* dentro da filosofia bakhtiniana⁷¹ da linguagem, ela é o espaço onde o sujeito forma sua consciência, consciência essa inseparável da linguagem e linguagem vista sempre como alheia (PONZIO, 2011). Dizendo em outros termos,

[...] antes que a palavra se converta em “própria” e se identifique com a própria consciência, com as próprias intenções, com o próprio ponto de vista, ela já pertence a outros.

A palavra permanece sempre mais ou menos alheia, e o eu, como a língua, nunca é unitário, possui uma alteridade [...] (PONZIO, 2011, p. 192-193).

Fundada necessariamente nessa inter-relação, a linguagem é o ponto de encontro do eu com o outro, é a manifestação viva do processo de interação socioideológica. Assim, o

⁷⁰ Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 31): “Sem signos não há ideologia”.

⁷¹ Conforme Bakhtin/Volochínov (2010), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

eu dando voz ao outro o deixa ser, e existindo, o outro constrói o eu. Parafraseando a ideia de Ponzio (2011) acima citada, o eu, para ser, precisa dispor de um outro, ou seja, de uma alteridade.

Podemos dizer, então, que a *alteridade*, como percebida dentro da filosofia bakhtiniana, é um elemento imprescindível na constituição dos sujeitos, ou seja, o individual e o subjetivo emergem do social, do coletivo (FAÏTA, 2005).

O primado do eu, como foi mencionado anteriormente, não faz mais sentido aqui; agora temos o “[...] primado da alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir” (FARACO, 2010, p. 43). Logo, se o eu só se torna eu em presença de um outro, precisamos indiscutivelmente das relações dialógicas para apreender o mundo e dar sentido aos nossos atos, isto é, para nos definir e sermos no mundo.

No entanto, lembramos que o eu também (re)configura essas relações. Dito de outro modo, o eu e o outro, estando em interação dialógica, “[...] vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outra[o]s, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (FARACO, 2009, p. 58).

Assim, ao mesmo tempo que constrói sua consciência apoiando-se no dizer do outro, o eu também permite ao outro se construir, sustentando-se em seu dizer. Magalhães (2004, p. 68), baseando-se em Bakhtin, ratifica nossa afirmação: “[...] o *eu* vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros”.

Esse debate semiótico entre indivíduos sócio-historicamente organizados incita um outro conceito dentro da filosofia bakhtiniana da linguagem: o *dialogismo*, que é compreendido, segundo Brait (2005, p. 94) “numa dupla e indissolúvel dimensão”:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Observamos, então, que a questão do dialogismo, “[...] procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro [...]” (BEZERRA, 2010, p. 194), passa necessariamente pela questão da alteridade e pela interação verbal. O ponto de referência no processo de constituição do ser é, pois, o outro. Precisamos da alteridade ou da “outridade” (MATEUS,

2010, p. 34) para interagir e gerar confrontos dialógicos que nos levam a ser. De acordo com França (2005), falar de dialogismo é afirmar que há um outro constitutivo em nós.

No entanto, quando nos referimos a esse outro, que é uma das bases do dialogismo bakhtiniano, não falamos unicamente do destinatário concreto – um indivíduo real que produz uma resposta imediata ao enunciado do locutor – falamos também dos outros dois destinatários do diálogo designados por Clot (2008): o subdestinatário e o sobredestinatário⁷².

Mais precisamente, nesse processo inconcluso de construção do eu, também os diálogos que são estabelecidos com o subdestinatário e com o sobredestinatário envolvem uma relação de confronto que auxilia na constituição e no desenvolvimento do eu como sujeito. Em outros termos, a consciência do eu é engendrada à medida que essas várias situações de comunicação dialógica se realizam.

Reforçamos que o próprio eu participa dessa construção ao tornar-se o outro de si mesmo (subdestinatário), ou seja, quando dialoga consigo mesmo e com o outro nele mesmo. Assim, constatamos que as posições dos interlocutores mudam por conta desse movimento dialógico. A esse propósito, Clot e Faïta (2000, p. 22) falam de uma “motricidade do diálogo”:

O movimento dialógico cria: ele cria relações renovadas de situação em situação entre o locutor sujeito e os outros, mas também entre este mesmo locutor e aquele que ele foi na situação precedente, e também como ele o foi. Simultaneamente, ele transforma, revela e desenvolve, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram ao longo do movimento, e mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições geradas por este mesmo movimento dialógico. Falaremos então de uma *motricidade* própria do diálogo⁷³.

Todos esses aspectos merecem a nossa atenção, haja vista que este estudo tem em sua base a proposta do dialogismo bakhtiniano, cujo eixo norteador são as interações verbais que se estabelecem entre sujeitos históricos e socialmente situados.

Acrescentamos ainda ao que já dissemos que, nesse processo de comunicação discursiva, o enunciado do eu está sempre em busca de uma atitude responsiva do outro, ou seja, o eu busca na “palavra do outro, na ‘alteridade do alheio’” (SOBRAL, 2012, p. 182) uma

⁷² Fizemos referência a esses destinatários na subseção 2.2.3, página 59. O subdestinatário seria o eu do autor do enunciado e o sobredestinatário seria um participante invisível, trans-histórico e transpessoal (o *métier*, o coletivo de trabalho, as prescrições, etc.) com quem o autor do enunciado também dialoga (CLOT, 2008).

⁷³ No original: «Le mouvement dialogique crée : il crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu’il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l’a été. Ce faisant, il transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme, les positions des interlocuteurs qui s’élaborent au fil du mouvement, voire se déstructurent sous l’effet de contradictions générées par ce même mouvement dialogique. On parlera alors d’une *motricité* propre au dialogue».

tomada de posição que confirme, refute, amplie ou dê sentido ao seu dizer. Ao reagir a esse dizer, o outro se posiciona ativamente frente às posições sociais avaliativas do eu, mostrando que houve uma compreensão do signo lançado. Zavala (2012, p. 161) constata que essa “[...] compreensão é movimento e que representa sempre confrontação”.

Na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 271),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele [...], completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.

Nesse sentido, ao compreender, o outro também se põe para uma resposta, gerando, assim, um movimento dialógico infindo que é um dos pressupostos básicos dentro dos estudos bakhtinianos (FARACO, 2009).

Com efeito, esse *processo ativo de compreensão responsiva* dos sujeitos favorece o movimento inesgotável do diálogo: o falante/ouvinte – relação intercambiável – está sempre à espera da reação responsiva de outrem a propósito do que é dito e sempre pronto a reagir ao signo do outro. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 272),

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

Esse processo ativo de compreensão acontece, segundo Bakhtin/Volochínov (2010), porque os sujeitos do discurso apreendem o *tema* durante a situação de comunicação, ou seja, eles identificam o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio da vida (CEREJA, 2010). Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 136-137),

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo.

Dizendo de outro modo, quando se trata da interação verbal, reagir ao signo alheio significa ultrapassar o limite do linguístico, porque a “[...] resposta ultrapassa os limites do verbal. Está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não são somente de tipo verbal [...]” (PONZIO, 2011, p. 95).

Podemos assim considerar que, os sujeitos responsivamente ativos, no contexto sócio-histórico da enunciação, assimilam também – além do sentido potencial do signo⁷⁴ – os elementos extraverbais presentes na situação da comunicação discursiva; elementos estes que “são indispensáveis para compreender o tema” (CEREJA, 2010, p. 207).

Para Cereja (2010, p. 218) alguns desses elementos que fazem parte da situação extraverbal são: “identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos”; e, ao passo que esses elementos se modificam, os sentidos também se transformam.

Dessa forma, o *tema* é a soma de todos os elementos (linguísticos e não linguísticos) que compõem a construção do sentido e não pode ser compreendido fora do diálogo (FRANÇOIS, 1999-2002). De acordo com Bakhtin/Volochínov (2010, p. 141)

É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.

Daí, verificamos que, dentro do pensamento bakhtiniano, o sentido vai sendo construído pelos sujeitos não somente em uma perspectiva *stricto sensu* da língua, mas também em uma perspectiva que leva em conta os aspectos de caráter não verbal que contornam a situação comunicativa.

A esse respeito devemos aqui fazer referência a François (2005) que afirma que tanto o objeto real quanto a fórmula efetivamente pronunciada não existem sem “os abertos”, sem “os entornos” variáveis e dificilmente atribuíveis⁷⁵. Em outras palavras, o sentido construído pelos sujeitos do discurso vai ser dado também pelos “entornos”, isto é, pelos extralinguísticos.

Esse pensamento é defendido por Bakhtin/Volochínov (2010) que, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, fala de uma filosofia da linguagem em oposição à uma filosofia da língua enquanto sistema, por defender que o instável, o não reiterável, o inusitado e o fluido de cada enunciação se somam à significação, originando o tema, que é o resultado final e global do processo da construção de sentido (CEREJA, 2010).

⁷⁴ Esse sentido potencial do signo é denominado *significação* por Bakhtin/Volochínov (2010) e corresponde à significação estável do signo no sistema da língua.

⁷⁵ François (2005) entende como “aberto” tudo o que está subjacente à percepção dos sujeitos da comunicação e à sua maneira de ser no mundo; enquanto que “fechado” corresponde a parte atribuível do sentido, ou seja, os saberes estáveis e supostamente conhecidos pelos sujeitos.

Ponzio (2011) complementa o que dissemos ao colocar que “o encontrar-se fora”, a “extralocalização”, é para Bakhtin, fundamental nessa compreensão ativa, ou seja, é preciso ter um olhar externo em relação ao outro para com ele estabelecer um diálogo compreensivo. A ideia é, pois, olhar de fora o outro para melhor compreendê-lo e continuar mantendo com ele esse movimento dinâmico e inacabado de construção de sentidos. Bakhtin (2003) chama essa extralocalização de *exotopia*. Conforme Machado (2005, p. 131-132),

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, não traduz apenas a postura filosófica de Mikhail Bakhtin; define, igualmente, a orientação de seu sistema teórico fundado no dialogismo, através do qual ele procurou compreender o mundo e seus sistemas de signos.

.....

Sem olhar extraposto é impossível falar em dialogia.

Percebemos, então, que a questão da alteridade e do diálogo em Bakhtin também se apoia nessa “extraposição” (ZAVALA, 2012). O outro precisa do olhar exotópico do eu para ver o que ele não consegue ver de si próprio; é o eu extralocalizado que vê e entende melhor o outro pelo “fato de encontrar-se de fora” (AMORIM, 2010). Logo, à medida que observa e dialoga com o outro de uma posição externa (às vezes esse outro sou eu mesmo), o eu o questiona e se questiona, o descobre e se descobre, o completa e se completa; tudo isso mediante o “processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Como vimos, estamos diante de uma rede interligada de conceitos que não podem ser compreendidos individualmente, mas sempre em relação uns com os outros. Para nossa análise, percorremos, pois, esse trajeto conceptual, dialógico, interativo e inconcluso proposto pela filosofia bakhtiniana da linguagem e viabilizado, neste estudo, pelo quadro metodológico da autoconfrontação, em busca de criar novos sentidos que possam ajudar na “[...] complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas afeitas” (NOUROUDINE, 2002, p. 41).

Atentamos, no entanto, para o fato de que tais conceitos não são aplicados de forma preestabelecida, nem de forma definitiva ao nosso corpus, mas que tentamos manter com eles uma atitude de constante diálogo, haja vista a dinâmica da linguagem como vista pelo olhar de Bakhtin (NOUROUDINE, 2002). Também enfatizamos que não temos a ilusão de, utilizando esses conceitos, encontrar respostas definitivas acerca dos problemas que envolvem a formação docente, até porque o pensamento bakhtiniano – uma das bases de sustentação desta pesquisa – resiste à ideia de acabamento e perfeição (FREITAS, 2005).

De acordo com Nouroudine (2002, p. 40), o maior ensinamento de Bakhtin é que o pesquisador e analista assuma

[...] uma atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos e análises preestabelecidas a um *corpus* imobilizado pelas lúps do analista, mas numa atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecidas.

Dito isso, abordamos, na sequência, um outro teórico russo, Vigotski, que também trata da linguagem e a coloca em seus estudos como motor de desenvolvimento humano.

2.3.2 Vigotski e a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento: “O indivíduo não nasce pronto”

Vigotski, dedicando-se aos problemas fundamentais da psicologia, contrapõe-se às duas correntes de pensamento aceitas em sua época: o inatismo e o empirismo. Para a psicologia de base vigotskiana, “[...] o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio” (FREITAS, 2005, p. 300). Vigotski defende, pois, a ideia de que o homem se desenvolve ao longo de sua história social e na sua relação com o outro; essa relação, segundo ele, é mediada pelos instrumentos e símbolos construídos culturalmente (LA TAILLE et al., 1992).

Seguindo esse raciocínio, Vigotski (1998a) estuda a função que os signos – elementos culturais e mediadores na relação do homem com o mundo – têm de regular o comportamento humano, e conclui que os mesmos são meios de influência psicológica sobre o comportamento alheio ou próprio (PONZIO, 2011). Freitas (2005, p. 303) complementa nossa afirmação ao dizer que para Vigotski

[...] a consciência é o resultado dos próprios signos. Eles permitem realizar transformações nos outros e no meio externo através dos outros, bem como a regulação da própria conduta. São, portanto, os signos que realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo portanto a única forma adequada para investigar a consciência humana.

Assim, partindo do princípio de que o homem não nasce pronto nem é cópia do ambiente em que vive, Vigotski coloca o indivíduo como ser social da e na história (FREITAS, 2005). Dizendo de outra forma, o ser humano não se desenvolve fora de sua história, nem de sua cultura e nem fora das interações dialógicas com o outro.

Vigotski compreende, portanto, a importância da interação verbal na formação do indivíduo e defende que este se desenvolve porque o mundo social o influencia. Mas para que ocorra esse desenvolvimento, a comunicação com o outro, que se realiza por meio de signos, é condição *sine qua non*. Sobre isso, Clot (2006, p. 102) acrescenta que

Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. [...] O coletivo [...] é entendido como recurso para o desenvolvimento individual.

Podemos, então, afirmar que, tanto para a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski quanto para a filosofia bakhtiniana da linguagem, os signos, vistos como produtos das relações sociais, são essenciais para a constituição e o desenvolvimento do indivíduo. Nos termos de Ponzio (2011, p. 79),

Tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, [...], não são somente instrumentos de transmissão de significados, [...], mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais [...].

Enfatizamos que esse processo de desenvolvimento das experiências individuais e dos processos interiores consiste na reconstrução interna de uma operação externa que foi vivenciada pelo próprio indivíduo dentro de um grupo social (VIGOTSKI, 1998a)⁷⁶. Dizendo de outro modo, Vigotski acredita que essa *internalização* dos sistemas de signos produzidos culturalmente (a linguagem, a escrita, o sistema de números) provoca transformações comportamentais e mudam a forma social e o nível do desenvolvimento cultural do indivíduo (COLE; SCRIBNER, 1998).

Essa internalização é, pois, fruto de uma grande influência das experiências vividas com o outro; no entanto, cada indivíduo dá um sentido particular a essas experiências, ou seja, a maneira que cada um tem de apreender o mundo é individual (REGO, 1995⁷⁷ apud PELLEGRINI, 2001).

Vigotski entende, então, que o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado ao seu aprendizado, ou seja, o indivíduo só se desenvolve se e quando aprende; no

⁷⁶ Vigotski (1998b) chama de *internalização* essa reconstrução interna.

⁷⁷ REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

entanto, para aprender, as informações devem fazer sentido para ele (REGO, 1995 apud PELLEGRINI, 2001). Nas palavras do próprio Vigotski (1994, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam [...] essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Assim, quando o indivíduo assimila uma ideia, quando esta se torna sua, ou quando ele amadurece uma função, significa que houve uma aprendizagem; e isso se dá quando ao seu saber já adquirido – *Nível de Desenvolvimento Real* – é somado o que ele é capaz de realizar com a ajuda do outro – *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VIGOTSKI, 1994, 1998a). Conforme o teórico,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento.

.....

[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998a, p. 117-118).

Vigotski conceitua, então, esse espaço entre as funções psicológicas já consolidadas e as funções em processo de maturação como uma *Zona de Desenvolvimento Proximal*:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998a, p. 112).

É importante referir que esse conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* mostra que a questão da alteridade – como vista sob o olhar bakhtiniano – também se encontra presente na psicologia vigotskiana do desenvolvimento e coopera para construção do conhecimento. Isso se comprova quando Vigotski (1998a, p. 107) afirma que “tudo o que é novo no desenvolvimento vem do exterior” e ainda que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social [...]” (VIGOTSKI, 1998a, p. 115).

Parafrazeando Freitas (2005), colocamos que nas nossas inter-relações, o outro nunca é objeto passivo ou mero juiz do nosso desenvolvimento; o outro é um companheiro ativo que guia, planeja e orienta as nossas condutas, ele também é agente de nosso desenvolvimento. Logo, poderíamos afirmar que sem o outro não há ou há pouco desenvolvimento.

Precisamente, o modo como Vigotski (1994, 1998a) apresenta os conceitos de *Nível de Desenvolvimento Real* e de *Zona de Desenvolvimento Proximal* contém a ideia de que, no âmbito do ensino, o educador (que é um outro) deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido pelo educando, na etapa que este já superou, para, em seguida, buscar aumentar os conhecimentos deste. Assim, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VIGOTSKI, 1998a, p. 113).

Destarte, o ideal, quando se trata de ensino-aprendizagem, é que os profissionais da educação levem em consideração essa zona proximal; pois, ensinar o que já se sabe é pouco desafiador e ir além do que se pode aprender é ineficaz. O ideal é partir do saber já conquistado pelo sujeito para poder expandir o seu conhecimento.

No início desta subseção mencionamos que o desenvolvimento do ser humano é mediado pelo uso de instrumentos e expomos o signo como sendo um exemplo de instrumento mediador entre os indivíduos. Ressaltamos aqui que essa ideia de mediação é uma ideia central para a compreensão das concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 1992). Ainda de acordo com Oliveira (1992, p. 27),

A operação com sistemas simbólicos [...] permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores [...]. O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo.
[...] As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo.

Vigotski (1930/1985, 1998a) considera, portanto, que o princípio da sua concepção sócio-histórico-cultural é que as funções psíquicas superiores se formam, dentro da história da humanidade, graças aos instrumentos mentais e especialmente graças aos signos (RABARDEL, 1999-2002).

Daí ele desenvolve o conceito de *instrumento psicológico*, que são os meios encontrados pelo indivíduo para regular, controlar e desenvolver seus processos psíquicos (FRIEDRICH, 2012). Ainda segundo Friedrich (2012, p. 76), todas as funções psíquicas

superiores são mediatizadas por esse instrumento psicológico que pode ser qualquer elemento da realidade destinado a tornar-se um signo:

De fato, não é o conceito de signo que permite identificar o que é um instrumento psicológico, mas três outras características que podem ser inferidas das reflexões de Vigotski e que os signos também podem ter. Um instrumento psicológico: 1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (FRIEDRICH, 2012, p. 58).

Mas, para entendermos por que o instrumento psicológico é chamado de *instrumento* devemos compreender o conceito deste termo dentro da teoria psicológica de Vigotski. Podemos dizer, apoiando-nos em Rabardel (1995), que esse termo é utilizado para designar o *artefato* em situação, inscrito em um uso; permitindo, não somente a regulação do meio externo, mas também a regulação, pelo sujeito, de sua própria conduta e da conduta dos outros.

Para melhor esclarecer, o termo artefato seria visto, de maneira geral, como um objeto material ou simbólico feito pelo homem, constituindo a parte neutra do instrumento (RABARDEL, 1995) e construído para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro (MACHADO; LOUSADA, 2010). A apropriação desse objeto pelo sujeito, enriquecendo suas propriedades universais e adaptando-o à sua ação, o modificaria; transformando-o em instrumento.

Ainda conforme Machado e Lousada (2010, p. 625) “[...] nenhum artefato, em si mesmo, pode servir como esse elemento mediador da ação humana”, é necessário que o sujeito “[...] se torne senhor dos mecanismos que ele utiliza e que os ajuste à finalidades variadas”⁷⁸ (RABARDEL, 1995, p. 111).

Essa apropriação é o que Rabardel (1995) chama de *gênese instrumental*, ou seja, um longo processo em constante desenvolvimento que concerne ao mesmo tempo ao artefato e ao sujeito; sendo composto por duas dimensões: *instrumentação* e *instrumentalização*.

As elaborações instrumentais dos utilizadores são então ao mesmo tempo dirigidas a eles mesmos, é a dimensão do processo de gênese instrumental que nós designamos como **instrumentação**, e dirigida ao artefato, é a dimensão **instrumentalização**⁷⁹ (RABARDEL, 1995, p. 110).

⁷⁸ No original : «[...] se rendre maître des mécanismes qu’il utilise et de les ajuster à des finalités variées».

⁷⁹ 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**».

Assim, a instrumentação compreende a modificação da conduta e do pensamento do sujeito, que passa a gerir cognitivamente sua própria atividade e a instrumentalização compreende a criação e o reconhecimento pelo sujeito de novas funções do artefato. A “instrumentalização do artefato é assim completada por uma instrumentação de si”⁸⁰ (RABARDEL, 1995, p. 117), ou seja, no momento de sua atividade, o sujeito estabelece uma relação não apenas com os artefatos mas também com ele próprio: “[...] ele se conhece, se gere e se transforma ele mesmo”⁸¹ (RABARDEL, 2005, p. 254-255).

Nessa perspectiva, acreditamos que a instrumentalização da autoconfrontação pode provocar profundas modificações na construção psíquica do professor em formação que entre em contato com verbalizações de professores experientes autoconfrontados com suas próprias atividades.

Apresentamos, pois, a seguir, a metodologia que nos orientou, detalhando a natureza da pesquisa, o contexto de sua realização, o perfil dos sujeitos, o procedimento e os instrumentos de produção de dados, os procedimentos de análise, e finalmente, os procedimentos éticos que seguimos para a realização deste estudo.

⁸⁰ No original: «L’instrumentalisation de l’artefact est ainsi complétée par une instrumentation de soi».

⁸¹ No original: «[...] il se connaît, se gère et se transforme lui-même».

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como já acenamos anteriormente, a questão do ensino como trabalho tem sido objeto de pesquisa sistemática na área educacional e, buscando sempre obter resultados válidos, os pesquisadores necessitam fazer uma escolha criteriosa dos procedimentos metodológicos que ajudam no processo de aquisição, seleção e análise de seus dados.

Este terceiro capítulo da pesquisa tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que nos serviram de guia. Para tanto, ele foi dividido em sete seções que, quando necessário, se dividem em subseções.

Na primeira seção descrevemos a natureza da pesquisa com base em Viégas (2007), Ventura (2007), André (2008) e Bortoni-Ricardo (2009), enquanto que, na segunda, tratamos dos contextos de sua realização. Em seguida, caracterizamos detalhadamente os seus sujeitos, a saber: três alunos-estagiários matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III e a sua professora-formadora, duas professoras experientes da Casa de Cultura Francesa e seus alunos de FLE. Para finalizar desenhamos o perfil da pesquisadora.

O procedimento e os instrumentos que utilizamos (VIEIRA; FAÍTA; 2003; CLOT, 2006, 2008; ROSA; ARNOLDI, 2008; SOUZA, 2008; SILVA; MAIA, 2010; BLANCHET; GOTMAN, 2011; GASPAR et al., 2012, 2012a; NACARATO; PASSEGGI, 2013) são detalhados na quarta seção, que, para uma melhor compreensão, foi dividida em seis subseções. Na quinta seção descrevemos o corpus da pesquisa.

Os procedimentos que nos ajudaram nas análises (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a; CLOT; FAÍTA, 2000; RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) são explanados na sexta seção e, por fim, na última, tratamos dos procedimentos éticos que seguimos para a elaboração deste estudo.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa optou por utilizar o quadro metodológico da autoconfrontação com o fito de levar, por meio da ACS, o *real* da atividade⁸² de duas professoras experientes para o contexto dos alunos que compõem a turma de Estágio Supervisionado III em língua francesa do curso de Letras/Francês da UECE em 2013.1.

⁸² Conceito explicitado na subseção 2.2.2 do capítulo teórico deste estudo, página 53.

Como já mencionado, apenas a observação não é suficiente para a apreensão do *real* da atividade; sendo, pois, unicamente acessível aos alunos de Estágio Supervisionado III, durante as suas observações, a atividade *realizada* dos professores observados. Daí a importância nesta pesquisa dos conceitos e das abordagens metodológicas provenientes da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade que – aliados aos estudos de Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2010) e Vigotski (1994, 1998, 1998a) – são fundamentais para tornar visível, compreender e, por conseguinte, melhor analisar a situação de trabalho docente. Complementando o que dissemos, Souza-e-Silva (2011, p. 92-93) afirma que

[...] não se pode apreender a experiência de trabalho nem pela observação direta de seu funcionamento, nem pela solicitação direta de sua fala [do trabalhador]. É preciso, portanto, recorrer a métodos indiretos, entre eles as autoconfrontações, que consistem na criação de um contexto que permita ao trabalhador confrontar-se à sua atividade (autoconfrontação simples) e, eventualmente, também a de um de seus pares (autoconfrontação cruzada) diante do pesquisador. Recorre-se à imagem, ou, seja, ao registro em vídeo da atividade, como principal suporte das observações e da circulação de discursos.

Sobre a questão dos métodos indiretos de análise, Clot (2011) coloca que Vigotski, em seus estudos sobre psicologia, insiste que a observação direta não é suficiente para investigar os movimentos internos não realizados pelo sujeito, sendo, pois, essencial certos métodos indiretos que consistam em organizar a reduplicação da experiência vivida. Em outras palavras, para se ter acesso aos movimentos impedidos do sujeito é necessário transformar a sua experiência vivida em objeto de uma nova experiência.

É essencial dizer que, embora a autoconfrontação seja concebida como um quadro metodológico muito particular de investigação e análise da atividade linguageira do trabalhador a partir da situação concreta de trabalho e utilizada no contexto dos estudos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, achamos necessário discorrer sobre algumas de suas características que nos permitem aproximá-la da abordagem qualitativa de pesquisa.

Assim, a respeito da pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2009, p. 49) postula que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Ponzio (2011), de acordo com a leitura que faz do pensamento filosófico de Lévinas (1990)⁸³, afirma que o outro não é uma paisagem a ser contemplada, ou seja, o outro é um “ser expressivo e falante” (FREITAS, 2005, p. 302). Nessa perspectiva, podemos dizer que, se alguns elementos do ensino como trabalho são invisíveis até para o próprio professor, é pouco provável que os alunos em estágio de observação apreendam a “[...] face ‘escondida’ do trabalho docente”⁸⁴ (AMIGUES, 2009, p. 22) somente através de observações pontuais e muitas vezes contemplativas. Salientamos que, para Clot (2011), esses movimentos impedidos não são menos reais que os realizados.

O quadro metodológico da autoconfrontação possibilita, então, a apreensão dessa parte invisível do trabalho docente; haja vista que procura eliminar a neutralização da linguagem do profissional sobre sua experiência vivida (NOUROUDINE, 2002). Dizendo com outras palavras, ao viabilizar o discurso do professor sobre suas atividades não realizadas, a autoconfrontação lhe dá a possibilidade de revelar a si mesmo e ao outro o que está dentro da “caixa preta” (BORTONI-RICARDO, 2009), propósito também da abordagem qualitativa de pesquisa, como acima exposto.

Uma outra analogia que aqui colocamos é a presença da imagem dentro do quadro metodológico da autoconfrontação como um suporte essencial e facilitador da discussão e da confrontação entre os sujeitos. Ou seja, um “texto visualizável” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43) visto, revisto e discutido provoca um movimento dialógico que faz com que os implícitos sejam explicitados pelos sujeitos (SOUZA-E-SILVA, 2011). A abordagem qualitativa de pesquisa, entre outras práticas empregadas, também permite a filmagem dos momentos seletos para a realização de uma análise. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2009, p. 62),

Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, [...] – como textos de alunos, planos de aula, pôsteres, etc – e gravações eletrônicas (GE).
A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo.

É essencial ainda mencionar que “[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. [...] O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 58-59).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa aproxima-se dos pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade que propõem, além das imagens, novas

⁸³ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalità e infinito*. Introd. S. Petrosino. Milão: Jaca Book, 1990.

⁸⁴ No original: «[...] face ‘cachée’ du travail enseignant».

modalidades em análise do trabalho, nas quais as relações dialógicas estabelecidas entre os pares da pesquisa “constituem o princípio diretor e a fonte do dispositivo metodológico” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29), ou seja, o pesquisador mantém o movimento dialógico em torno da atividade docente e está envolvido ativamente em todos os momentos da pesquisa. Reforçando o que dissemos, Faïta e Saujat (2010, p. 51) asseveram que “[...] o pesquisador é ator das situações encadeadas que ele contribuiu a criar, e não analista em posição de exterritorialidade”⁸⁵.

Podemos ainda dizer que o pesquisador que faz uso da abordagem qualitativa de pesquisa precisa saber fazer uso de sua sensibilidade, pois segundo André (2008, p. 60) essa é “uma das características frequentemente mencionada quando se fala nas qualidades necessárias ao pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa”. A autora ainda afirma que

A sensibilidade também vai ser um importante ingrediente no momento da análise dos dados, já que o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo. [...]. Nesse momento o pesquisador vai fazer uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade (ANDRÉ, 2008, p. 61).

André (2008) destaca ainda que essa sensibilidade ajuda o pesquisador na interpretação que faz dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. François (2005) complementa esse pensamento ao assegurar que interpretar é conseguir determinar modos de significação. Dessa forma, ao entrar em diálogo com o diálogo do outro, o pesquisador que adota o quadro metodológico da autoconfrontação não realiza decifrações, nem faz reflexões sobre o sentido que sejam sistematizadas unicamente sob uma perspectiva linguística, ele interpreta a interpretação do outro (FAÏTA; SAUJAT, 2010) a partir de suas próprias perspectivas, ou seja, a sua interpretação supõe a ideia de um diálogo, com todas as semelhanças e diferenças permitidas pela visão dos sujeitos.

A questão da interpretação é, pois, um outro elemento que aproxima o quadro metodológico deste estudo à abordagem qualitativa de pesquisa, haja vista que o pesquisador que faz uso da autoconfrontação está também interessado no processo que ocorre em um determinado ambiente e “[...] quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2009). Essa interpretação não tem como fim generalizar, mas, como afirma François (2005), mostrar que há diferentes maneiras de funcionamento para os discursos ou textos. Para Viégas (2007, p. 119), “a

⁸⁵ No original: «[...] le chercheur y est acteur des situations enchaînées qu’il a contribué à créer, et non pas analyste en position d’exterritorialité».

principal preocupação do estudo qualitativo, [...] deve ser a particularização, e não a generalização”.

Dito isso, acrescentamos que dentre as várias maneiras e práticas empregadas na pesquisa qualitativa educacional, o estudo de caso associado a algumas das características da pesquisa etnográfica⁸⁶ nos permite um quadro flexível de investigação que muito se assemelha aos princípios do quadro metodológico da autoconfrontação. Vejamos então algumas dessas características.

No entendimento de Ventura (2007), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa qualitativa que, dentre outras características, prioriza: 1. a interpretação dos dados feita no contexto; 2. a busca constante de novas respostas e indagações; 3. o uso de uma variedade de fontes de informação e informantes; 4. o estudo de uma unidade delimitada e contextualizada; 5. a preocupação com a geração de hipóteses e a construção de teorias.

De acordo com André (2008), elencamos alguns dos elementos que caracterizam a pesquisa de tipo etnográfica utilizada na área educacional: 1. a observação e o contato direto do pesquisador com as pessoas e as situações; 2. o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto pode variar; 3. a ênfase é no processo e não no produto ou nos resultados finais; 4. a preocupação com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; 5. a busca pela descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade.

Como pudemos constatar, vários princípios associados ao estudo de caso e à pesquisa do tipo etnográfica convergem para aqueles defendidos pelo quadro metodológico da autoconfrontação. Conforme Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007), é essencial, dentro do quadro da autoconfrontação, banir uma posição redutora e desconhecadora de outras condutas possíveis.

Dessa forma, com base nos fundamentos da investigação qualitativa, no estudo de caso com características da pesquisa etnográfica e no quadro metodológico da autoconfrontação, buscamos, com esta pesquisa, levar os alunos-estagiários a novas formas de compreensão do *real* da atividade docente.

Podemos, portanto, afirmar que a abordagem adotada para realizar este estudo nos permitiu alcançar e levar aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III novas dimensões do trabalho do professor às quais não poderíamos ter acesso somente por meio das

⁸⁶ André (2008) afirma que certos requisitos da pesquisa etnográfica não necessitam ser cumpridos pelos pesquisadores das questões educacionais, o que eles podem e costumam fazer é adaptar esses requisitos às suas preocupações centrais. Por isso, ela conclui que o que os estudiosos da educação fazem são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

simples observações e da solicitação da fala de professores experientes sobre suas ações pedagógicas.

Pelas razões acima expostas, parece-nos pertinente acomodar esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa e defini-la como um estudo de caso de cunho etnográfico, embora tenhamos nos apropriado de um quadro metodológico muito singular utilizado por pesquisadores da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade na investigação e análise da atividade linguageira a partir da situação concreta de trabalho humano.

Tendo esclarecido a natureza desta pesquisa, passamos, na seção seguinte, a tratar do contexto de realização da mesma.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em dois estabelecimentos públicos de ensino: UECE – Curso de Letras/Francês Licenciatura Plena e UFC – Casa de Cultura Francesa Curso de Francês como Língua Estrangeira.

Nas duas subseções que seguem, dicorremos, em separado, sobre cada estabelecimento.

3.2.1 UECE: Curso de Letras/Francês – Disciplina de Estágio Supervisionado III

Atualmente, no curso de Letras/Francês da UECE são ofertadas quatro disciplinas de Estágio Supervisionado⁸⁷ aos graduandos que estão em via de conclusão: duas disciplinas são voltadas para a observação de aulas de professores experientes (Estágio Supervisionado I e III) e duas são dedicadas à regência do aluno-estagiário (Estágio Supervisionado II e IV)⁸⁸.

Conforme já dissemos no capítulo teórico desta pesquisa, a escolha da disciplina de Estágio Supervisionado III para efetuar este estudo se deve ao fato de a mesma possibilitar a realização de suas observações em cursos livres de FLE ou FOS (francês com objetivos específicos); por saber-se que, em geral, uma boa parte dos alunos-estagiários escolhe a Casa de Cultura Francesa da UFC como uma das principais instituições para concretizar suas

⁸⁷ Com a implementação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UECE, as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Francesa I e II (PELF I e PELF II) foram divididas e passaram a se chamar Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

⁸⁸ Maiores informações sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado são elucidadas em 2.1.2 e 2.1.3 do capítulo teórico deste estudo. Ver, respectivamente, páginas 30 e 35.

observações e pelo fato de que os alunos matriculados nessa disciplina cursaram anteriormente um semestre de regência.

Lembramos que de acordo com o projeto pedagógico do curso, no Estágio Supervisionado III, o aluno-estagiário deve, obrigatoriamente, observar algumas horas de aulas no Núcleo de Línguas da UECE e em outros cursos livres de FLE ou FOS.

Segundo o programa da disciplina, um dos objetivos dessas observações é colocar o aluno em contato com a realidade do ensino de língua francesa⁸⁹. Assim, podendo realizar suas observações em diferentes instituições de ensino de FLE, com turmas e professores diversos, o aluno-estagiário tem a possibilidade de vivenciar um período de observação em salas de aula de francês como aprendiz do *métier* docente.

É importante enfatizar que algumas fichas pedagógicas⁹⁰, propostas pelo professor-formador, direcionam essas observações. Elas sugerem que o aluno-estagiário volte seu olhar para diversos momentos da aula e movimentos do grupo professor-alunos, a saber: manual utilizado, conteúdo trabalhado, ritmo da aula e sujeitos-alvo, competências linguageiras trabalhadas pelo professor, comportamento, deslocamentos, domínio do conteúdo, atitudes e qualidades pessoais do professor, interação professor-alunos em sala de aula, motivação dos alunos, descrição do quadro geral da sala, etc.

Como anteriormente mencionado, em dois momentos das tarefas propostas por essas fichas pedagógicas é demandado ao aluno-estagiário de, se possível, ir ter com o professor observado ao final da aula e efetuar uma discussão sobre o que ele observou e sobre o que ele gostaria de saber ou de dizer ao professor experiente; entretanto, esse diálogo, por várias razões, quase nunca acontece.

Ao final da aula, o aluno-estagiário parece mais preocupado em preencher o seu registro de comparecimento, onde constam a assinatura do professor observado, o conteúdo trabalhado em sala e a data de sua presença; acabando por deixar revogado um momento de interação que o auxiliaria no processo de construção de conhecimento sobre o *métier* docente.

Segundo Freitas (2005), ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno deixa de ser um agente passivo e receptivo. Assim como Freitas, acreditamos também na importância dessa interação dialógica e buscamos com esta pesquisa abrir um espaço durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III para inaugurar uma ponte dialógico-reflexiva entre formação e experiência e daí poder pensar em uma mudança nas atuais práticas de observação do curso de Letras/Francês da UECE. Pois, encontrar no discurso dos professores observados

⁸⁹ Ver anexo B página 215 sobre os objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado III.

⁹⁰ Adaptações de um material em língua inglesa. Para outros esclarecimentos ver 2.1.3, página 35.

auxílio que possa ajudar na formação do aluno-estagiário é descobrir novas possibilidades de sentido da atividade docente e fazer com que as observações exigidas não mais retratem um fenômeno passivo e mudo de formação, mas, que revelem um fenômeno interacional onde diferentes vozes se manifestam, contribuindo para o desenvolvimento dos formandos envolvidos.

Nesse sentido, as observações poderiam se tornar dialógicas e reflexivas, e a compreensão do trabalho *real* realizar-se-ia através de diálogos que incluiriam os diversos sujeitos, não havendo somente uma simples transmissão de saberes durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III.

3.2.2 UFC: Casa de Cultura Francesa – Curso de FLE⁹¹

A Casa de Cultura Francesa da UFC, inaugurada no ano de 1968, funciona desde sua fundação no *campus* universitário do Benfica, Centro de Humanidades, Área I. Ela tem por finalidade primordial difundir os valores da cultura francesa e promover relações culturais entre a UFC e a França.

Nos seus primórdios, a Casa de Cultura Francesa era vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras da UFC, condição na qual permaneceu até a criação da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira em 1993⁹². Hoje, ela se encontra sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira, da direção do Centro de Humanidades e da Pró-Reitoria de Extensão; tendo suas atividades culturais, administrativas e didáticas controladas por um regulamento próprio aprovado pelo Conselho Universitário no ano de 1981⁹³.

As turmas de alunos iniciantes serviram, durante muito tempo, como colégio de aplicação para os alunos de prática de ensino dos cursos de graduação em Letras da UFC. Essa, aliás, foi uma experiência pioneira no país.

Atualmente, a colaboração com o Departamento de Letras Estrangeiras para a execução de tarefas curriculares dos licenciandos continua viva e a Casa de Cultura Francesa cede turmas de semestres iniciais aos alunos-estagiários de prática de ensino aprovados em um processo seletivo que acontece semestralmente. Convém ressaltar que esses alunos-

⁹¹ Fontes: 1. Compêndio sobre a fundação das Casas de Cultura Estrangeira produzido pela UFC e impresso em Fortaleza no ano 1981 pela imprensa universitária da UFC; 2. Site <http://www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br/>

⁹² Resolução nº 09/CONSUNI de 29/10/1993.

⁹³ Resolução nº 05/CONSUNI de 27/03/1981.

estagiários são acompanhados em suas atividades pedagógicas por seus professores-formadores.

Desde 1968, a Casa de Cultura Francesa oferece, regularmente, um curso básico de língua francesa estruturado em sete semestres letivos de 60 (sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 420 (quatrocentos e vinte) horas/aula.

No ano de 1973 foi introduzido o curso de francês instrumental para alunos dos cursos de pós-graduação, professores universitários e candidatos a cursos de pós-graduação. O curso de francês instrumental, a princípio, era configurado em dois semestres letivos com duração de 60 (sessenta) horas/aula cada, mas, desde o ano de 2004 está estruturado apenas em um semestre letivo com duração de 60 (sessenta) horas/aula.

Quanto à distribuição das aulas, são quatro aulas semanais de 50 minutos diários ou geminadas em dois dias da semana – segundas e quartas ou terças e quintas – com 100 minutos de duração cada. As aulas acontecem em horários variados, das 7h30 às 20h.

O público-alvo da Casa de Cultura Francesa compreende: estudantes universitários, graduados, profissionais liberais, alunos do ensino médio e público em geral que se interessa pela língua e cultura francesas.

Atualmente, a Casa funciona com nove professores efetivos⁹⁴, distribuídos em trinta turmas, e com dois manuais para o ensino de FLE: *Connexions*⁹⁵ e *Latitudes*⁹⁶ – este último implantado desde o primeiro semestre letivo de 2013.

Com um efetivo discente que varia semestralmente, a Casa de Cultura Francesa é considerada centro de referência no ensino e aprendizagem de FLE no estado do Ceará, razão pela qual uma parte dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE escolhe a Casa de Cultura Francesa como uma das principais instituições de ensino de FLE para realizar suas observações.

Tendo esclarecido o contexto da pesquisa, descrevemos em seguida o quadro geral de seus sujeitos.

⁹⁴ A pesquisadora faz parte do quadro efetivo docente da Casa de Cultura Francesa da UFC.

⁹⁵ MÉRIEUX, Régine; LOISEAU, Yves. *Connexions* - Méthode de français. Les Éditions Didier, Paris, 2005.

⁹⁶ MÉRIEUX, Régine; LOISEAU, Yves. *Latitudes* - Méthode de français. Les Éditions Didier, Paris, 2008.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com sujeitos de dois grupos distintos: 1. três alunos-estagiários regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês – Licenciatura Plena da UECE durante o primeiro semestre letivo de 2013 mais professora-formadora da referida disciplina; 2. duas professoras experientes pertencentes ao quadro de docentes da Casa de Cultura Francesa da UFC.

Neste estudo, também é importante destacar o papel da pesquisadora, pois, ao assumir a responsabilidade de organizar uma relação dialógica tão particular, ela age no mundo social que pesquisa e é por sua vez influenciada por esse.

Dedicamos, então, as próximas subseções à apresentação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa.

3.3.1 Alunos-estagiários e professora-formadora

Dado que a pesquisa tem como um de seus interesses despertar o repensar das observações pedagógicas durante a disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE, os sujeitos são, portanto, os alunos regularmente matriculados nesta disciplina no semestre letivo de 2013.1 e mais a sua professora-formadora.

É importante ressaltar que esses alunos eram os mesmos três alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II no semestre letivo anterior (2012.2) e que, portanto, foram alunos da pesquisadora quando esta realizou seu estágio de docência na referida disciplina⁹⁷. Salientamos que, enquanto ministrava a disciplina, a pesquisadora explicou aos alunos seu então projeto de pesquisa e convidou-os para participar da mesma, o que foi prontamente aceito por todos.

Parafrazeando Rosa e Arnoldi (2008), é imprescindível, para que as respostas dos sujeitos da pesquisa sejam reais, que haja um acolhimento ou um contato inicial entre pesquisador e pesquisado(s) fora do contexto da pesquisa, para que ambos adquiram afinidade e confiabilidade. Consideramos, então, esse contato inicial, durante a ministração da

⁹⁷ A escolha da disciplina a ser ministrada deveu-se ao fato de a mesma apresentar afinidades com a linha de pesquisa a qual a pesquisadora encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada a nível de mestrado (Linha de Pesquisa 1: Linguagem, Tecnologia e Ensino), como também, com a área de pesquisa de sua orientadora (Formação de professores).

disciplina de Estágio Supervisionado II, como uma etapa essencial para uma verificação prévia de algumas características dos alunos-estagiários.

Tivemos, naquele momento, uma noção do número de alunos que se matricularia na disciplina de Estágio Supervisionado III, quem eram esses alunos, quais eram seus objetivos profissionais, se já haviam dado aulas de FLE ou de outras disciplinas e se eram professores-bolsistas do Núcleo de Línguas da UECE.

Colocamos ainda que alguns conteúdos teóricos são propostos pelo programa da disciplina de Estágio Supervisionado II, dentre eles: métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeira (LE), letramento e novas tecnologias nas aulas de LE e abordagem instrumental de leitura em LE. No entanto, outros aspectos de ensino podem ser abordados pelo professor-formador⁹⁸.

Assim, a pesquisadora, enquanto professora da disciplina de Estágio Supervisionado II, decidiu, juntamente com sua orientadora, levar para discussão com os três alunos-estagiários alguns textos que tratavam da Ergonomia da Atividade docente, do ensino como trabalho, do quadro metodológico da autoconfrontação e do dispositivo metodológico da instrução ao sócia que são utilizados pela Clínica da Atividade e pela abordagem ergonômica na investigação e análise da atividade linguageira do trabalhador a partir de sua atividade inicial. O objetivo era fazer com que os alunos tivessem um primeiro contato com conceitos e fundamentos básicos da abordagem ergonômica um semestre antes de participarem desta pesquisa.

Lembramos que o quadro metodológico da autoconfrontação permite ao(s) sujeito(s) revisitar(em) os dados por meio da filmagem – que é um “texto visualizável” (VIEIRA; FAÍTA, 2003) – podendo estabelecer uma relação entre o observável e o dedutível da atividade⁹⁹. Já a instrução ao sócia é uma forma mais simples e direta de ter acesso à atividade, uma vez que dispensa os recursos das filmagens e as observações prévias presentes na autoconfrontação.

Percebemos que os alunos-estagiários mostraram uma maior simpatia e interesse pela autoconfrontação, o que nos levou a optar por tal quadro metodológico para a realização desta pesquisa.

No nosso entender, tal atitude foi positiva, pois, quando trouxemos para a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado III os vídeos das professoras experientes em ACS, os alunos-estagiários, por já conhecerem a situação de confronto entre profissional

⁹⁸ Ver anexo A, página 212.

⁹⁹ Para mais detalhes conferir 2.2.3, página 59.

docente e sua atividade vivida, sentiam-se mais tranquilos e à vontade para expressarem suas opiniões; e eles próprios – com e entre eles – acabaram por provocar também uma outra situação de conflito¹⁰⁰, que era particularmente o que nos interessava.

Em relação à realização desta pesquisa durante o período de aulas da disciplina de Estágio Supervisionado III, solicitamos e recebemos o imediato e total apoio da professora-formadora que cedeu algumas de suas aulas para que aplicássemos o questionário orientado e realizássemos as filmagens com ela e com seus alunos-estagiários.

Achamos necessário assinalar ainda que a pesquisadora estava gestante e deu à luz no mês de junho de 2013, o que dificultou o processo de aquisição dos dados para a pesquisa.

Aplicamos, pois, o questionário orientado com os alunos-estagiários no semestre letivo de 2013.1; entretanto, as filmagens acabaram acontecendo bem no início do semestre letivo de 2013.2. Para isso, contamos com a compreensiva colaboração da professora da disciplina de Estágio Supervisionado IV que, gentilmente, concedeu-nos três de suas aulas para a concretização dos encontros.

Esclarecemos que os três alunos-estagiários matriculados em 2013.2 na disciplina de Estágio Supervisionado IV eram os mesmos três alunos que estavam na disciplina de Estágio Supervisionado III no semestre anterior.

Recontatamos, então, a professora-formadora que havia ministrado a disciplina de Estágio Supervisionado III em 2013.1 e acordamos as datas para o início das filmagens. Enfatizamos que a referida professora, presente na sala durante as interações da pesquisadora com os alunos-estagiários, era livre para interagir nos momentos em que achasse necessária a sua intervenção, e que já conhecia a abordagem ergonômica da atividade docente.

No que concerne à professora da disciplina de Estágio Supervisionado IV em 2013.2, esta não teve nenhuma participação ativa durante as filmagens; não havendo, pois, registro de sua voz nem de sua imagem. Logo, sempre que, nesta pesquisa, fizermos referência à professora-formadora estaremos falando da professora responsável em 2013.1 pela disciplina de Estágio Supervisionado III.

Ressaltamos ainda que os três alunos-estagiários são identificados nesta pesquisa por A1, A2 e A3 e a professora-formadora por PF. Quando nos referirmos à pesquisadora utilizaremos unicamente a letra P.

¹⁰⁰ Entendemos como conflito todas as possíveis controvérsias, dilemas e tensões que possam ser engendradas entre sujeitos expressivos e sociais durante um processo de interação verbal. Ver também seção 3.6, página 112.

Tendo esclarecido todos esses pontos considerados importantes, passaremos a descrição dos três alunos-estagiários e da professora-formadora, que são os sujeitos diretamente implicados nesta pesquisa.

A1, 31 anos, iniciou seus estudos de francês em 2008. Antes de entrar em Letras/Francês na UECE fez um semestre de FLE no SESC (Serviço Social do Comércio) e se apaixonou pela língua. Acredita que o curso de Letras tornou-se um pouco mais difícil porque aprendeu a língua francesa durante a graduação. Licenciou-se em Letras/Francês no segundo semestre de 2013. Atualmente não trabalha, mas gostaria de trabalhar com produção de material didático, tradução ou, então, dar aulas para deficientes auditivos porque adora LIBRAS (língua brasileira de sinais). Durante as disciplinas de Estágio Supervisionado não ministrou aulas de FLE no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, no entanto, prestou auxílio à uma professora-estagiária; produzindo atividades de FLE e entrando em sala para tirar dúvidas dos alunos.

A2, 34 anos, iniciou seus estudos de francês em 2008, um ano antes de entrar no curso de Letras/Francês. Sua primeira língua estrangeira foi o espanhol, mas por ter se apaixonado pela língua e mais particularmente pela cultura e literatura francesas, decidiu estudar mais profundamente o francês em um curso de graduação. Possui uma licenciatura em pedagogia pela UECE e foi professor polivalente por um período de cinco anos. Na ocasião da pesquisa, A2 estava no último semestre do curso de Letras/Francês da UECE e concluindo uma especialização em Semiótica Aplicada à Literatura pela mesma Universidade. Foi professor de FLE no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE durante um ano e no período da pesquisa estava ministrando aulas naquele estabelecimento de ensino.

A3, 29 anos, iniciou seus estudos de francês em 2004 no IMPARH (Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos) em Fortaleza. Iniciou duas graduações – Agronomia e Geografia – na UFC, mas não se identificou com nenhum dos dois cursos e em 2008 fez vestibular para o curso de Letras/Francês da UECE porque gostava de estudar línguas. Deu aulas de FLE no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE por três semestres, de 2012.2 a 2013.2; logo, no período da pesquisa estava ministrando aulas naquele estabelecimento de ensino. Também já deu aulas de português para estrangeiros por alguns meses. Concluiu o curso de Letras/Francês no segundo semestre de 2013 e foi morar na Europa.

PF, 44 anos, professora do curso de Letras/Francês na UECE desde 1995. Já lecionou disciplinas de Fonética, Literatura e Gramática, mas atualmente tem se dedicado às disciplinas de Estágio Supervisionado. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela UECE.

No período da pesquisa, PF era a então coordenadora da área de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Na sequência tratamos das duas professoras experientes da Casa de Cultura Francesa e de seus alunos de FLE.

3.3.2 Professoras experientes e seus alunos de FLE

Como anteriormente expresso, uma grande parte dos alunos do curso de Letras/Francês da UECE, que estão cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III, procuram a Casa de Cultura Francesa da UFC para concretizarem suas observações. Essa foi, pois, a principal razão que nos impulsionou a escolher professores deste estabelecimento de ensino para a realização desta pesquisa.

Precisávamos, então, de professores experientes no ensino de FLE e pertencentes ao quadro de docentes da Casa de Cultura Francesa da UFC. É mister dizer que consideramos experiente, neste estudo, o professor com pelo menos cinco anos de experiência no ensino de francês como língua estrangeira.

Assim, em uma reunião de colegiado com todos os professores da Casa de Cultura Francesa, que aconteceu no dia 17 (dezesete) de janeiro de 2013, a pesquisadora, que também faz parte do quadro efetivo docente da Casa, explicou seu então projeto de pesquisa, pediu autorização para ali realizá-la e perguntou se algum professor¹⁰¹ poderia colaborar.

Duas professoras se dispuseram, gentilmente, a participar do estudo e nenhum dos outros professores foi contra a realização da pesquisa na Casa. Uma das professoras, inclusive, chegou a declarar para a pesquisadora que acharia interessante se ver dando aula, pois isso era algo que nunca havia acontecido antes.

É importante ressaltar ainda o destemor das duas professoras experientes, pois, pela primeira vez na vida, elas se deixaram filmar em situações reais de trabalho; sendo, durante um outro momento da pesquisa – na ACS – induzidas a dialogar com suas próprias ações pedagógicas, momento este também filmado.

Apresentamos, então, uma descrição geral das duas professoras da Casa de Cultura Francesa da UFC que participaram desta pesquisa. Salientamos que as duas professoras experientes são identificadas como P1 e P2.

¹⁰¹ No mínimo um, no máximo três professores.

P1 é licenciada em Letras Português/Francês pela UECE, especialista em Ensino de Literatura Brasileira e mestre em Linguística Aplicada pela mesma Universidade. Começou a dar aulas de FLE em 1999 quando foi bolsista no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Atualmente, faz parte do quadro permanente de professores da Casa de Cultura Francesa da UFC.

P2 é formada em Letras Português/Francês pela UECE e especialista em Leitura e Formação de Leitor pela UFC. Desde 1987 é professora de FLE, tendo iniciado sua carreira profissional como professora bolsista do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Atualmente, faz parte do quadro permanente de professores da Casa de Cultura Francesa da UFC.

Cabe dizer que, apesar do foco das filmagens ser a atividade docente das duas professoras da Casa de Cultura Francesa, achamos relevante trazer algumas informações sobre os alunos das duas professoras.

As turmas filmadas eram constituídas por um público heterogêneo, a saber: alunos de graduação, professores de outras Casas de Cultura e pessoas que se interessam pela língua e cultura francesas.

Em relação ao nível de língua desses alunos, a turma da professora P1 cursava o semestre II, equivalente ao nível A1/A2 do CECRL¹⁰², ou seja, tratava-se de uma turma de iniciantes em FLE.

A turma da professora P2 cursava o semestre VII que corresponde ao último semestre ofertado pela Casa de Cultura Francesa e equivale ao nível B1 do CECRL, ou seja, tratava-se de uma turma de nível mais avançado de FLE.

Ressaltamos ainda que os alunos de FLE presentes nas salas durante as filmagens contribuíram indiretamente com esta pesquisa, pois, seus diálogos e atitudes ajudaram na composição e organização das aulas das duas professoras. No entanto, esclarecemos que não usaremos suas falas como dados para nossas análises.

Dito isso, passamos à descrição do perfil da pesquisadora.

¹⁰² Cadre européen commun de référence pour les langues (Quadro europeu comum de referência para as línguas).

3.3.3 Pesquisadora¹⁰³

Minha relação, afetiva e profissional, com a língua francesa inicia em 1995 quando decidi estudar uma língua estrangeira. Ao cursar o primeiro semestre de francês na Casa de Cultura Francesa da UFC, encantei-me pela língua. Resolvi, então, no primeiro semestre de 1996, fazer vestibular para Letras. Não sabia bem o que fazia um licenciado em Letras, mas não tinha importância, o que realmente queria era estudar e conhecer mais profundamente a língua francesa.

Na época, o curso de Letras da UECE era de dupla habilitação e no primeiro semestre todos os calouros cursavam as mesmas disciplinas. No segundo semestre do curso se escolhia a língua: inglês, espanhol, francês ou português. No meu caso, não houve nenhuma dúvida.

No primeiro semestre de 1999 concluí o curso de FLE na Casa de Cultura Francesa e, coincidentemente, no mesmo ano me matriculei na disciplina de Prática de Ensino de Língua Francesa I.

Realizei minhas observações em dois estabelecimentos de ensino de FLE: Casa de Cultura Francesa e IMPARH (Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos). Essas observações foram guiadas por algumas fichas pedagógicas propostas pela professora-formadora e que muito me ajudaram na época, pois, apesar de estar concluindo o curso de Letras, eu não tinha maturidade docente o suficiente para saber ver e compreender o trabalho do professor.

No primeiro semestre de 2000, cursando a disciplina de Prática de Ensino de Língua Francesa II, tive minha primeira e decisiva experiência como professora. Ao ministrar um minicurso de FLE, em dupla com outra aluna da Prática, descobri minha profissão, ou melhor, meu *métier*.

Decidi, ainda no ano de 2000, fazer seleção para ser professora-bolsista do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, onde ministrei aulas de FLE por alguns semestres. No final de 2001, concluí o curso de Letras/Francês e no início de 2002 entrei na Casa de Cultura Francesa como professora substituta. Atualmente sou professora efetiva da Casa de Cultura Francesa desde o ano de 2004.

¹⁰³ Nesta seção há o uso do pronome “eu” que caracteriza a estudante de Letras/Francês na UECE, a professora de FLE da Casa de Cultura Francesa da UFC e a mestranda em Linguística Aplicada interessada em estudar o ensino como trabalho e em coadunar experiência docente com formação inicial.

Nesses doze anos de Casa de Cultura Francesa recebi em minhas turmas inúmeros alunos do curso de Letras/Francês da UECE e da UFC que estavam em estágio de observação. Todos os alunos-estagiários chegavam com algumas orientações pedagógicas fornecidas por seus professores-formadores e faziam suas anotações no decorrer da aula.

Sempre ficava muito curiosa para saber em que medida estava correspondendo às expectativas desses futuros professores ou, talvez, decepcionando-os. Tinha vontade de perguntar-lhes quais eram as suas dúvidas, as suas dificuldades e em que eu poderia ajudá-los. Mas, infelizmente, nunca pude fazer isso. Ou porque não havia tempo, ou porque não havia abertura suficiente entre as partes – alunos-estagiários e eu – para o início de um diálogo profissional.

Dessa forma, ao tomar conhecimento dos estudos realizados pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, que traziam em sua metodologia o quadro da autoconfrontação, encontrei uma maneira de tornar possível esse diálogo entre formação e experiência.

É fundamental também esclarecer que, como costuma ocorrer nos domínios da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, esta pesquisa não partiu de uma demanda externa, mas de uma inquietação minha em relação às disciplinas de observação do curso de Letras/Francês da UECE. Foi da posição de estudante de Letras/Francês na UECE e de professora de FLE da Casa de Cultura Francesa da UFC que surgiram os primeiros questionamentos sobre a possibilidade de favorecer esse encontro entre o aluno em estágio de observação e o professor observado.

Já como aluna do curso de mestrado acadêmico em LA, percebi que as pesquisas que envolvem o estudo das relações entre linguagem e trabalho estão cada vez mais em foco e têm contribuído bastante para a difusão e o desenvolvimento dos debates que giram em torno desse eixo. Reforço que muitas dessas pesquisas são voltadas para o agir do professor em situação de trabalho¹⁰⁴.

Assim, procurando harmonizar os princípios da LA com a abordagem ergonômica da atividade tentou, com esta pesquisa, eliminar – pelo menos em parte – essa neutralização comunicacional entre alunos em estágio de observação e professores experientes observados. Dizendo com outras palavras, procuro fazer com que a experiência fale à formação e busco compor um espaço interacional muito particular – ainda durante a graduação – para que os

¹⁰⁴ Ver 2.2.1, página 39.

alunos possam não apenas contemplar o trabalho docente, mas também responder às suas convocações.

Descrevemos¹⁰⁵, a seguir, o procedimento e os instrumentos que usamos para conseguir realizar esse encontro dialógico.

3.4 Procedimento e Instrumentos de produção de dados

Nesta seção, dividida em seis subseções, explicamos detalhadamente o procedimento e os instrumentos que adotamos para a produção dos dados da pesquisa. Inicialmente, discorremos sobre o questionário orientado que foi realizado com os alunos-estagiários e, em seguida, relatamos os três momentos de observação e/ou filmagem com as duas professoras experientes da Casa de Cultura Francesa da UFC.

Logo após, descrevemos a confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS e, por fim, tratamos da narrativa autobiográfica feita pelos alunos contando sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos das duas professoras experientes em ACS.

Para uma melhor visualização de todo o processo, organizamos ao final um quadro que ilustra sinteticamente o procedimento e cada um dos instrumentos utilizados.

3.4.1 Instrumento 1: Questionário orientado

Vários instrumentos foram utilizados para a construção de nosso objeto de estudo. O primeiro instrumento foi um questionário orientado dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente em relação ao ensino como trabalho, pois acreditamos, assim como Saujat (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 23), que “os trabalhos em ciências da educação têm tendência a ocultar a parte humana (saúde, bem-estar, desenvolvimento das competências, prazer, mas também impedimentos, sofrimento, etc.)”¹⁰⁶ do trabalho educacional.

Citamos, dentre outras questões discutidas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade e que estão compreendidas nas perguntas do questionário: a variabilidade, a singularidade e a complexidade das situações de trabalho, as dimensões

¹⁰⁵ Há aqui o retorno ao plano enunciativo do “nós” que agencia outros enunciadores na leitura e construção do texto.

¹⁰⁶ No original: «Les travaux en sciences de l'éducation ont tendance à occulter la partie humaine (santé, bien-être, développement des compétences, plaisir, mais aussi empêchements, souffrance, etc.)».

subjetivas do trabalho do professor, os gestos profissionais, as estratégias utilizadas em sala pelo professor para economizar seu corpo, a preocupação com a eficácia profissional, a questão das prescrições e a atenção com os efeitos físicos e/ou psicológicos do trabalho sobre a saúde do professor.

Decidimos, assim, fazer uso do questionário como instrumento de produção de dados por três motivos: 1. assim como a entrevista, trata-se de um método de produção de dados verbais (BLANCHET; GOTMAN, 2011); 2. é um método que produz uma opinião por escrito; 3. por já usarmos, nesta pesquisa, a autoconfrontação, seria muito laborioso realizarmos a transcrição de tantos dados havendo tão pouco tempo para a conclusão da pesquisa, caso optássemos por um relato oral.

O propósito desse instrumento foi, então, por meio das perguntas feitas, alargar o campo de visão dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III sobre certos fenômenos que compõem a atividade docente e verificar o mais precisamente possível as suas dúvidas e/ou dificuldades atuais e talvez ainda as porvindouras em relação ao ensino como trabalho.

Evidentemente não queríamos atingir nosso objetivo fazendo uma pergunta única e direta, mas procuramos, diversificando as perguntas do questionário de acordo com as questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade, engajar os alunos-estagiários a refletir sobre temas que são ou que podem vir a ser dúvidas e/ou dificuldades docentes e fazer com que eles apontassem outros que lhes despertassem interesse. Assim, daríamos-lhes a possibilidade de discutir sobre tais temas, dúvidas e/ou dificuldades ainda no período da formação inicial.

Compreendemos que todas as respostas dadas pelos alunos-estagiários às perguntas do questionário poderiam ajudar na seleção das sequências das atividades das professoras experientes a serem trazidas para uma posterior análise com os mesmos e a professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III.

Definido, então, o primeiro instrumento e a sua conveniência, marcamos um encontro com os três alunos-estagiários em uma sala do Núcleo de Línguas da UECE – gentilmente cedida pela coordenadora do estabelecimento – para o preenchimento do questionário. As perguntas eram¹⁰⁷:

¹⁰⁷ Alguns termos que aparecem no questionário (agir, prescrições, atividade docente, etc.) já eram conhecidos dos alunos-estagiários, uma vez que os mesmos tiveram contato com essas noções durante a disciplina de Estágio Supervisionado II ministrada pela pesquisadora em seu estágio de docência no semestre letivo de 2012.2.

1. Você tem alguma dúvida e/ou sente alguma dificuldade em relação ao ensino de francês como língua estrangeira? Em caso de resposta afirmativa, qual(quais) seria(m) essa(s) dúvida(s) e/ou dificuldade(s)?
2. Você vê a atividade docente como um trabalho? Em caso de resposta afirmativa, quais são, em sua opinião, os elementos que determinam a complexidade do trabalho do professor? Em caso de resposta negativa, justifique-a.
3. Você considera as prescrições como parte indispensável da atividade de ensino? Quais seriam essas prescrições em sua opinião? Explique suas respostas.
4. Durante as observações de aulas de professores experientes você fica atento(a) às formas de agir e às ações desses professores? Que gestos e ações chamam sua atenção como futuro professor de FLE? Que gestos e ações você não considera relevante de anotar? Justifique suas respostas.
5. Em suas observações, você percebeu alguma(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo professor experiente para economizar seu corpo, mas continuar sendo eficaz em sua atividade? Em caso de resposta afirmativa, descreva a situação e comente. Você acha que o professor precisa ou deve ter atitudes para evitar o desgaste físico ou psicológico enquanto ministra suas aulas? Quais seriam essas atitudes em sua opinião?

Na data marcada, um dos três alunos-estagiários teve um imprevisto e não pôde comparecer, no entanto, entramos em contato com ele e enviamos-lhe o questionário por e-mail. Ele respondeu aos questionamentos e depois nos enviou suas respostas.

Achamos necessário acrescentar que resolvemos levar computadores portáteis para que os alunos-estagiários pudessem responder ao questionário de uma maneira mais cômoda e que, após montados os equipamentos, deixamos-os a sós na sala.

Os dados obtidos a partir do questionário foram fundamentais para podermos efetuar a seleção das sequências das atividades das professoras experientes a serem analisadas. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos-estagiários participaram ativamente da definição dos temas que, segundo eles, pareciam-lhes mais importantes a serem discutidos durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.

É preciso frisar que não obstante a maioria dos temas das sequências – comentados pelas professoras experientes em ACS e levados ulteriormente para a discussão com os alunos-estagiários e professora-formadora – ter sido sugerida pelos próprios alunos, resolvemos mostrar-lhes um outro tema que emergiu no momento das ACS com as

professoras experientes e que não tinha sido mencionado no questionário, a saber: *sala ideal para aulas de FLE*.

Segundo Vieira e Faïta (2003), o pesquisador deve assumir a responsabilidade de decidir parcial ou totalmente, na escolha dos momentos e das sequências da atividade a serem filmadas, pois pode ocorrer de faltar ao grupo os recursos necessários para “discriminar os elementos pertinentes dos não pertinentes em matéria de formalização e de representação da sua própria atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 31).

Tendo identificado alguns temas que deveríamos enfocar durante as filmagens das ACS com as duas professoras experientes da Casa de Cultura Francesa da UFC, partimos para a próxima etapa de produção de dados.

3.4.2 Procedimento de observação para familiarização

Antes de iniciarmos as filmagens das atividades, achamos que seria conveniente ter uma familiarização com o ambiente onde as duas professoras experientes exercem seu trabalho e um contato inicial com as mesmas e seus alunos de FLE.

As observações – uma aula de cada professora – foram realizadas no mesmo dia. A primeira observação foi no horário de 17 (dezessete) horas na turma de semestre II da professora P1. A segunda observação foi no horário de 18 (dezoito) horas na turma de semestre VII da professora P2. As duas aulas observadas eram de 50 (cinquenta) minutos cada.

Sobre a escolha dos níveis das turmas, esclarecemos que a ideia inicial era filmar aulas de mesmo nível, pois compreendemos que o ideal para as situações de autoconfrontação é apresentar protagonistas de status e em atividades similares. No entanto, por um problema de incompatibilidade de horários, a pesquisadora não pôde conciliar sua atividade profissional com as filmagens de sua pesquisa.

Acreditamos, contudo, que para atingir o objetivo deste estudo não foi imprescindível a filmagem das atividades docentes em níveis semelhantes, uma vez que não foi realizada a autoconfrontação cruzada.

Podemos considerar, então, que foi mesmo um momento significativo para os alunos-estagiários, pois tiveram a oportunidade de ver uma aula de nível debutante e uma aula de nível avançado sendo comentadas pelas professoras, o que permitiu mais riquezas nas situações trazidas para a análise.

Informamos que durante as observações das aulas das professoras experientes, a pesquisadora não fez anotações sobre as atividades das professoras, nem coletou dados para serem analisados. Tais observações tiveram exclusivamente como objetivos: 1. tentar minimizar o embaraço das professoras e de seus alunos no momento das filmagens; 2. conferir a disposição das salas de aula; 3. ver a possível colocação da câmera filmadora; 4. informar os alunos sobre a realização da pesquisa naquelas turmas e 5. deixá-los cientes de que a filmagem tinha como foco o trabalho das professoras.

É ainda importante dizer que antes do início da aula, cada professora pediu à pesquisadora para se apresentar e dizer aos alunos o motivo de sua presença na sala de aula. Alguns alunos, de ambas as turmas, fizeram perguntas a respeito da pesquisa e indagaram se deveriam se comportar de maneira particular. A pesquisadora respondeu à todas as perguntas e disse-lhes que eles deveriam agir naturalmente como durante as outras aulas do curso. Sobre a entrada do pesquisador no espaço de seu estudo, Bertaux (2010, p. 55) diz:

Suponhamos que seu primeiro terreno seja um microcosmo, [...], um lugar onde todo mundo se conhece pelo menos de vista. Você vai lá para observar; saiba que a partir do momento que você aparece, antes mesmo de ter visto o que quer que seja, você se encontra já em posição de observado. As pessoas se perguntam o que você vem fazer, quais são as suas intenções, quem envia você, qual instituição há por trás, para quem você trabalha, para quê (e para quem) servirá este trabalho, enfim qual é a sua “identidade”¹⁰⁸.

Esse rápido momento de apresentação foi, então, importante para a instauração de um clima menos tenso entre a pesquisadora, as professoras experientes e os seus alunos de FLE. Estes últimos, aliás, não se mostraram contrários à realização da observação nem das filmagens que aconteceram posteriormente.

Havendo atingido nossos objetivos com esse procedimento, explicamos a seguir como ocorreram as filmagens das duas aulas de cada professora.

¹⁰⁸ No original: «Supposons que votre premier terrain soit un microcosme, [...], un lieu où tout le monde se connaît au moins de vue. Vous vous y rendez pour observer ; sachez que dès que vous y apparaissez, avant même d’avoir vu quoi que ce soit, vous vous y trouvez déjà en position d’observé. Les gens se demandent ce que vous venez faire, quelles sont vos intentions, qui vous envoie, quelle institution se tient derrière vous, pour qui vous travaillez, à quoi (et à qui) servira ce travail, bref quelle est votre ‘identité’».

3.4.3 Instrumento 2: Filmagem das aulas das professoras experientes

Tendo advertido previamente as duas professoras sobre os dias das filmagens e não havendo nenhuma oposição às datas fixadas, levamos o material técnico (uma mini câmera filmadora e um tripé) para a turma de semestre II da professora P1 para realizar a primeira filmagem.

Estavam presentes naquela aula nove alunos e o conteúdo trabalhado pela professora P1 foi *O pronome EN*. A segunda aula, filmada seis dias após a primeira, contava com dez alunos e o conteúdo trabalhado foi *Os Pronomes Complementos de Objeto Direto e Indireto*.

A câmera, posicionada no fundo da sala, tinha como foco os movimentos da professora e a sua atividade. Cada aula filmada teve a duração de 50 (cinquenta) minutos.

Para a filmagem das duas aulas de semestre VII da professora P2 procedemos da mesma forma. A câmera foi posicionada na extremidade oposta à professora com o propósito de focar a sua atividade e os seus movimentos. Cada aula filmada também teve a duração de 50 (cinquenta) minutos.

Em cada uma das duas aulas filmadas da professora P2, quatorze alunos estavam presentes. Na primeira aula filmada foi corrigido na lousa um exercício de escrita e em seguida foram feitas atividades de compreensão auditiva. Na segunda aula, filmada três dias depois da primeira, foi realizada uma atividade de conversação com os alunos sobre um tema proposto pela professora.

Essas quatro aulas filmadas – duas de cada professora – contabilizaram, no total, 191 (cento e noventa e um) minutos e 92 (noventa e dois) segundos de gravação em vídeo e serviram como material para a escolha das sequências que foram levadas aos alunos-estagiários¹⁰⁹.

Das duas aulas filmadas da professora P1, selecionamos 22 (vinte e dois) minutos e 5 (cinco) segundos de atividade, e dividimos em 13 (treze) sequências. Das duas aulas filmadas da professora P2, selecionamos 18 (dezoito) minutos e 20 (vinte) segundos de atividade, e dividimos em 21 (vinte e uma) sequências.

Selecionadas e editadas, essas sequências foram colocadas em DVD separados com o propósito de facilitar a visualização no momento da confrontação de cada professora com as imagens de sua própria atividade.

¹⁰⁹ Os temas dessas sequências foram, majoritariamente, sugeridos pelos alunos-estagiários no questionário orientado. Ver 3.4.1, página 98.

A ACS é, pois, o assunto do qual tratamos na subseção que segue.

3.4.4 Instrumento 3: Filmagem das ACS com as professoras experientes

A primeira ACS foi realizada com a professora P1 e teve a duração de 1 (uma) hora 31 (trinta e um) minutos e 29 (vinte e nove) segundos. A ACS com a professora P2 foi realizada sete dias após e durou 1 (uma) hora 33 (trinta e três) minutos e 15 (quinze) segundos.

A pesquisadora preparou o ambiente com o equipamento necessário, a saber: mini câmera filmadora, tripé, computador, cadeira, mouse, televisão e DVD com as sequências pré-selecionadas. A câmera foi posicionada de uma maneira que enquadrava ao mesmo tempo a professora e a tela da televisão onde eram projetadas as sequências de suas atividades. O mouse foi instalado próximo à professora em ACS e a pesquisadora comunicou-lhe que ela poderia pausar a imagem quando achasse necessário comentar algum momento que lhe causasse estranhamento ou quando quisesse explicitar algo que considerasse importante.

Foi informado ainda a cada professora que, durante a filmagem da ACS, a pesquisadora poderia pedir-lhe que pausasse a imagem de sua atividade e solicitar-lhe alguns esclarecimentos. Com isso, a pesquisadora buscou aprofundar determinados pontos e/ou fazer certas perguntas que viessem ao encontro das dúvidas e/ou dificuldades dos alunos-estagiários.

É essencial esclarecer que antes de iniciar a ACS, a pesquisadora achou conveniente mostrar a cada professora as sequências de suas atividades e em seguida explicá-lhes, à luz de Vieira e Faïta (2003, p. 33-34), no que consiste a ACS

A autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam. [...] Ao filme da atividade inicial, com suas lacunas e suas elipses, a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários.

Dizendo com outras palavras, as professoras foram incitadas a dialogar com suas próprias ações pedagógicas e a revelar os implícitos de sua atividade, isto é, o que não aconteceu, o que não foi feito ou o que poderia ter sido feito (CLOT, 2008).

Cabe dizer que as duas professoras experientes não tinham conhecimento dos temas das sequências, entretanto as duas sabiam que a pesquisadora estava trabalhando com alunos em formação inicial, mais especificamente com alunos em estágio de observação.

A ideia de base deste estudo foi, então, a princípio, fazer uso da ACS como um dispositivo de intervenção e análise com duas professoras experientes no ensino de língua francesa, tentando fazer com que elas se voltassem para suas próprias ações, envolvessem-se com elas e analisassem-nas (ROMERO, 2004), pois acreditamos, assim como Clot, Faïta et al. (2000, p. 4) “[...] que a minúcia da observação da atividade realizada é um meio de aceder à atividade real”¹¹⁰.

Assim, após a realização das duas ACS, selecionamos algumas imagens comentadas e/ou explicadas pelas professoras e as editamos juntamente com as imagens de suas atividades iniciais, visando, na etapa seguinte, promover uma discussão com os alunos-estagiários e professora-formadora sobre as ações docentes observadas e comentadas por cada professora experiente.

Da ACS realizada com a professora P1 e de suas atividades iniciais em sala de aula, produzimos um vídeo de 11 (onze) minutos e 5 (cinco) segundos que inicia com a apresentação da professora e após aparece dividido em 9 (nove) sequências temáticas assim nomeadas: 1. manual de FLE; 2. adaptação e uso do material extra; 3. anunciar os vários momentos da aula; 4. técnicas para esclarecer dúvidas; 5. conteúdo sem correspondente em língua portuguesa; 6. exercícios de avaliação; 7. reflexão sobre o agir; 8. interação com os alunos e 9. movimentação em sala.

Da ACS realizada com a professora P2 e de suas atividades iniciais em sala de aula, produzimos um vídeo de 18 (dezoito) minutos e 38 (trinta e oito) segundos que inicia com a apresentação da professora e após aparece dividido em 8 (oito) sequências temáticas assim nomeadas: 1. manual de FLE; 2. adaptação e uso do material extra; 3. planejamento; 4. sala ideal para aulas de FLE; 5. dinamismo em sala de aula; 6. contato com os alunos; 7. a segurança do professor em sala de aula e 8. driblar o cansaço.

Objetivando promover uma discussão reflexiva e a conscientização dos alunos-estagiários sobre o *real* do trabalho docente “pelo viés da verbalização e da confrontação das diferentes maneiras de fazer e dizer a atividade” (RODRIGUES, 2010, p. 59), esses dois vídeos foram levados para serem visualizados com os alunos e a professora da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE. Assunto sobre o qual discorreremos na sequência desta pesquisa.

¹¹⁰ No original: «[...] que la minutie de l’observation de l’activité réalisée est un moyen d’accéder à l’activité réelle».

3.4.5 Instrumento 4: Filmagem da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS

Conforme Nouroudine (2002), o saber que acompanha o gesto na atividade não é imediatamente visível quando apenas se observa. Assim, apesar de ser uma prática fundamental durante as disciplinas de Estágio, a observação em sala de aula de professores experientes não permite aos alunos-estagiários ter acesso ao *real* da atividade do profissional observado, isto é, no que estava pensando o professor no momento de sua ação, o que ele não conseguiu realizar, o que ele optou por não realizar, o que ele refez, o que ele gostaria de refazer, etc.

Tal como Alves (2008, p. 3), acreditamos que conhecer o *real* da atividade de professores experientes

é desvelar aspectos singulares do trabalho docente. É também revelar aspectos comuns a todas as situações de trabalho: gestão de tempos, saberes, valores, variáveis e imprevistos. É, ainda, insistir na possibilidade de um diálogo entre os saberes da formação e os saberes da experiência, lançando luzes sobre a necessidade da incorporação desse diálogo à formação docente.

Tentamos, pois, com esta pesquisa, inaugurar um encontro dialógico-reflexivo entre a formação inicial de professores e a *expertise* de professoras experientes no ensino de FLE, com o objetivo de revelar esse invisível para os futuros professores. Para tanto, foi preciso encontrar um modo de pôr em diálogo alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III e verbalizações de duas professoras experientes sobre sua própria atividade em sala de aula.

A ACS, realizada com as professoras experientes e levada para a sala dos alunos-estagiários, foi, então, a ponte que tornou possível esse encontro dialógico-reflexivo entre formação e experiência.

Realizamos, então, três encontros com os alunos-estagiários e a professora-formadora, durante os quais os alunos foram solicitados a discutir e a refletir sobre o *real* da atividade docente; buscando nas ACS das duas professoras experientes respostas para suas inquietações, e descobrindo, conseqüentemente, novas possibilidades de sentido para suas atuais e/ou futuras ações pedagógicas. Pois, assim como Clot (2006, p. 106), defendemos que “a descoberta prática é de que o diálogo profissional é uma fonte do pensamento individual, assim, o coletivo é uma fonte do pensamento individual”.

No total foram 3 (três) horas 16 (dezesesseis) minutos e 38 (trinta e oito) segundos de filmagem, em que os alunos confrontavam suas preferências pessoais e modos de agir com as reflexões que as professoras experientes faziam sobre sua própria atividade.

A transcrição desses três encontros filmados é parte do material analisado, que somado aos outros – questionário orientado e narrativa autobiográfica – serviram-nos a responder às questões desta pesquisa.

A subseção que segue versa, pois, sobre a narrativa autobiográfica.

3.4.6 Instrumento 5: Narrativa autobiográfica

Para enriquecer este estudo e conhecer melhor a opinião dos alunos-estagiários sobre sua experiência vivida durante o percurso da disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos das duas professoras experientes em ACS, demandamos-lhes, no último momento do processo de produção de dados, uma narrativa autobiográfica. Pois, segundo Silva e Maia (2010, p. 2),

[...] as narrativas autobiográficas, quer dizer, os relatos orais ou escritos de professores acerca de suas experiências formativas vivenciadas ao longo da vida, no contexto da trajetória de escolarização e/ou da prática profissional, configuram-se como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em seus mais diversos aspectos.

Baseando-nos ainda nos estudos de Gaspar et al. (2012a), podemos afirmar que no âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método subjetivo de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão.

Em outras palavras, acreditamos que nessa etapa da pesquisa, a produção escrita de uma narrativa autobiográfica não somente contribuiria para esclarecer-nos melhor em que medida a ACS foi útil para o processo de formação dos alunos em estágio de observação, mas também os ajudaria a continuar refletindo sobre “sua prática e sua formação pessoal e profissional” (GASPAR et al., 2012, p. 3). Pois, de acordo com Nacarato e Passeggi (2013, p. 292) “[...] ao escrever, há todo um processo de reflexão sobre a experiência a ser narrada. Esse é o momento em que são atribuídos sentidos e significados ao que se faz”.

Assim, após o término das discussões que foram instauradas durante a visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS, a pesquisadora, que já havia advertido os alunos-estagiários, enviou-lhes por e-mail a seguinte instrução: *Narre sua*

experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples.

Todos os três alunos-estagiários escreveram um texto e o encaminharam via e-mail à pesquisadora.

Devemos, no entanto, destacar que apesar da importância dos textos escritos pelos alunos-estagiários, nem todos traziam exatamente “uma escrita de si” (SOUZA, 2008, p. 41). Ou seja, constatamos que faltou uma retrospectiva mais pessoal por parte de alguns alunos-estagiários.

Havendo, pois, com a narrativa autobiográfica, concluído o processo de produção de dados para a pesquisa decidimos, para uma melhor visualização do procedimento e dos instrumentos utilizados, organizar um quadro sinótico:

QUADRO 2 – Descrição do procedimento e dos instrumentos utilizados para a construção do objeto de estudo

Instrumentos e procedimento	Natureza	Finalidade (s)
Instrumento 1: Questionário orientado	Identificação de temas, dúvidas e/ou dificuldades dos alunos-estagiários a respeito do ensino como trabalho.	Verificar temas, dúvidas e/ou dificuldades dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III de Letras/Francês em relação ao ensino como trabalho; Ajudar a pesquisadora na seleção das sequências das atividades das professoras experientes a serem trazidas para uma posterior análise com os alunos-estagiários e a professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III.
Procedimento de observação para familiarização	Observação para familiarização.	Familiarizar-se com o ambiente onde as duas professoras experientes exercem seu trabalho e ter um contato inicial com as mesmas e com seus alunos.
Instrumento 2: Filmagem das aulas das professoras experientes	Gravação em vídeo das aulas das professoras experientes.	Selecionar, editar e levar para cada professora sequências de suas aulas, tornando-as observadoras e produtoras de um discurso sobre sua própria atividade.

Instrumento 3: Filmagem das ACS com as professoras experientes	Autoconfrontação simples: professora experiente/imagens de sua atividade/pesquisadora.	Abrir um espaço para que as professoras experientes produzam um discurso sobre sua <i>experiência vivida</i> , buscando gerar diálogos que possam alimentar algumas reflexões sobre seu agir profissional (<i>atividade sobre a atividade</i>).
Instrumento 4: Filmagem da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS	Relação dialógica particular: interação dos alunos-estagiários e professora-formadora com a pesquisadora, a partir das imagens das professoras experientes em ACS.	Instaurar uma particular relação dialógica entre professores em formação, professora-formadora e professoras experientes, buscando estabelecer uma <i>zona potencial de aprendizagem e desenvolvimento</i> para aqueles.
Instrumento 5: Narrativa autobiográfica	Relato escrito dos alunos-estagiários acerca de sua experiência com a ACS vivenciada durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.	Narrar a experiência com os vídeos das professoras experientes em ACS durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.

FONTE: Elaboração própria

Convém elucidar que algumas devidas adaptações do quadro metodológico da autoconfrontação foram realizadas no percurso desta pesquisa, tendo em vista as especificidades dos sujeitos e contextos de estudo.

Optamos ainda por não realizar a autoconfrontação cruzada, pois, além de demandar mais tempo para as gravações e para as transcrições, não seria particularmente necessária para responder às questões de pesquisa.

Tendo exposto o procedimento e os instrumentos utilizados para a produção dos dados desta pesquisa, discorreremos na próxima seção sobre seu corpus.

3.5 Corpus da pesquisa

Tomamos como corpus para análise o questionário orientado dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente em relação ao ensino como trabalho, o texto resultante da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS, e por fim, a narrativa autobiográfica escrita pelos alunos-estagiários.

A pesquisadora se interessa, portanto, pelas inquietações – dúvidas e/ou dificuldades – dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III de Letras/Francês em relação ao ensino como trabalho; pela interpretação e reflexão que eles

fizeram ao visualizar a confrontação das professoras experientes com o seu trabalho e, finalmente, pelo relato da experiência vivida por eles com os vídeos das duas professoras experientes em ACS.

As transcrições dos excertos dos diálogos filmados entre alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora que trouxemos para análise foram efetuadas com base nos parâmetros concernentes à transcrição do discurso oral sugeridos por Sandré (2013).

Esclarecemos que como nossa preocupação maior era com a temática do texto transcrito, decidimos simplificar a lista de convenções para as transcrições, por considerarmos, assim como Sandré (2013, p. 92), que “[...] quanto mais longa é a lista de convenções, mais a transcrição é pesada, complicada e incompreensível para os não iniciados”¹¹¹.

No quadro abaixo trazemos alguns dos sinais que nos ajudaram a aproximar nosso texto transcrito às suas características orais.

QUADRO 3 – Convenções para realização de transcrição de um corpus dialogal

+ ++ +++	Pausa muito breve, pausa breve, pausa média.
–	Supressão de uma ou várias sílabas de uma palavra.
: :: :::	Prolongamento de um som. O número de [:] é proporcional ao prolongamento.
MAIÚSCULA	Acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica.
(risos)	Descrição do comportamento (fenômeno pontual).
[língua francesa]	Comentário da transcritora.
[...]	Corte efetuado pela transcritora.
(X, XX, XXX)	Sílaba ou sílabas indecifráveis. O número de X é uma estimativa do número de sílabas.
(?)	Sequência cuja transcrição é incerta.

FONTE: Adaptado de SANDRÉ (2013)

Em relação à apresentação dos textos transcritos, eles vêm precedidos por um número que marca o turno da fala de cada sujeito, pela codificação que escolhemos para identificá-los e por dois pontos. Lembramos que os autores dos enunciados são identificados por A1, A2 e A3 (três alunos-estagiários), PF (Professora-Formadora) e P (Pesquisadora).

¹¹¹ No original: «[...] plus la liste de conventions est longue, plus la transcription est chargée, compliquée et incompréhensible pour les non-initiés».

Os enunciados das duas professoras experientes aparecem nas transcrições precedidos por suas identificações (P1 e P2) e por uma ordem numérica que vem sobrescrita, indicando quantas vezes seus enunciados aparecem nesta pesquisa. Ressaltamos que não temos, em nenhum momento desta pesquisa, a intenção de analisar o discurso das duas professoras experientes em ACS.

As transcrições do número um (1) ao número 151 (cento e cinquenta e um) tratam do momento em que os alunos-estagiários e a professora-formadora visualizavam e dialogavam sobre o vídeo da professora P1 em ACS.

Já as transcrições do número 152 (cento e cinquenta e dois) ao número 356 (trezentos e cinquenta e seis) tratam do momento em que os alunos-estagiários e a professora-formadora visualizavam e dialogavam sobre o vídeo da professora P2 em ACS.

A parte final das transcrições, isto é, do número 357 (trezentos e cinquenta e sete) ao 409 (quatrocentos e nove) trata-se dos comentários que os alunos-estagiários e a professora-formadora fizeram ao final da visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS.

Todos os recortes discursivos acima de três linhas que trouxemos para analisar nesta pesquisa aparecem fora do corpo do texto principal, com um recuo de margem, tal qual as citações longas presentes no resto da dissertação. Quando se tratar de um enunciado curto, o mesmo vem dentro do corpo do texto destacado em itálico e entre aspas.

Considerando ainda a extensão dos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa não os apresentamos na íntegra, trouxemos apenas os excertos que foram por nós analisados.

Frisamos que antes de cada excerto analisado expomos a cena da atividade inicial da professora experiente que está sendo discutida pelos alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora e o resumo de seu comentário a respeito. Pois, conforme postulam Vieira e Faïta (2003, p. 43),

Se a autoconfrontação se propõe a ser um procedimento que capte as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade não pode se contentar em descrever apenas as trocas verbais. [...] é preciso também desencadear um processo de contradições imediatas entre o visto e o representado, no qual a ação e a atividade possam aparecer.

Vale ainda salientar que para destacarmos algo que consideramos importante dentro dos enunciados dos sujeitos, optamos pela formatação em negrito.

Apresentamos na próxima seção os procedimentos utilizados para a análise do corpus.

3.6 Procedimentos de análise

Para realizar as análises das situações, buscamos apoio no referencial teórico da autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT, 2005a, 2008, 2011; FAÏTA; MAGGI, 2007; FAÏTA, 2007, 2011), nos estudos que teorizam sobre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano (FAÏTA, 1989; FRANÇOIS, 1998, 2005; SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002; NOUROUDINE, 2002; MACHADO, 2004; CLOT, 2007, 2008) e, finalmente, nos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2001) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003; SAUJAT, 2002; FAÏTA; MAGGI, 2007), cujos trabalhos encontram uma forte contribuição da teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a) e da filosofia bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BRAIT, 2005, 2010, 2012; FARACO, 2009, 2010; PONZIO, 2011).

Cabe também dizer que a pesquisa desenvolvida por Farias (2011) foi-nos importante nessa etapa do estudo, pois, durante as análises que fizemos do corpus, baseámo-nos na forma adotada por aquela pesquisadora.

Convém ressaltar que os procedimentos de análise que utilizamos nesta pesquisa foram desenhados conforme orientam os trabalhos realizados por estudiosos da linguagem e analistas do trabalho (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003; SAUJAT, 2004a, 2004b; YVON; CLOT, 2004; CLOT, 2005a, 2007, 2008; FAÏTA, 2007, 2011; FAÏTA; SAUJAT, 2010; DUBOSCQ; CLOT, 2010/2) que enfocam a questão do desenvolvimento (do) profissional e colocam no centro de seus estudos a transformação das situações de trabalho por meio da linguagem.

3.6.1 O desenvolvimento do *métier* apresentado na linguagem

De acordo com Yvon e Clot (2004), a tradição ergonômica da atividade e a Clínica da Atividade têm como objetivo a transformação; não apenas na perspectiva do compreender para transformar, mas também do transformar para compreender. Isso se confirma nas citações abaixo:

[...] a ergonomia apresenta a concepção de que se deve adaptar o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho, [...] adaptar o homem ao trabalho, quer dizer, conformá-lo. [...] a tradição ergonômica tem como objetivo a transformação. [...] o objetivo é compreender para transformar (CLOT, 2006, p. 101-102).

O termo “Clínica da Atividade” representa uma abordagem de análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28).

Seguindo esse pressuposto, acreditamos que é preciso transformar a maneira como estão sendo feitas as observações durante a disciplina de Estágio Supervisionado III no curso de Letras/Francês da UECE para que os alunos possam ter contato não apenas com a realidade da língua francesa¹¹², mas também compreender o *real* da atividade docente; sendo estimulados a refletir sobre o ensino como trabalho e a criar seus próprios conhecimentos sobre o *métier*.

Assim, com este estudo, procuramos proporcionar a esses alunos-estagiários “um diálogo reflexivo com a situação concreta” (CASTRO, 2004, p. 148) do ensino como trabalho e fazer com que eles explicitassem suas concepções pessoais sobre as ações docentes observadas, refletindo sobre o *real* da atividade do profissional para poder compreendê-lo. Afinal, como nos lembra Clot (1999¹¹³ apud AMIGUES 2003, p. 14): “o real da atividade não é reduzido à ação realizada, aqui e agora, forçada pelo tempo e espaço da instituição. O real da atividade sempre ‘transborda’”¹¹⁴.

Desse modo, fizemos primeiramente um levantamento de quais seriam os temas, dúvidas e/ou dificuldades que inquietavam os alunos que cursavam pela segunda vez uma disciplina de estágio de observação. Para tanto, apoiamo-nos em conceitos e fundamentos essenciais da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que levam em conta a ação dos professores e as características das situações reais de ensino (FAÏTA; SAUJAT, 2010); a

¹¹² Ver anexo B, página 215, sobre os objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado III.

¹¹³ CLOT, Yves. *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

¹¹⁴ «[...] le réel de l’activité ne se réduit pas à l’action, hic et nunc, contrainte par le temps et l’espace institutionnels. Le réel de l’activité ‘déborde’ toujours».

saber: a variabilidade, a singularidade e a complexidade das situações de trabalho, as dimensões subjetivas do trabalho do professor, os gestos profissionais, as estratégias utilizadas em sala pelo professor para economizar seu corpo, a preocupação com a eficácia profissional, a questão das prescrições e a atenção com os efeitos físicos e/ou psicológicos do trabalho sobre a saúde do professor.

Em seguida, alicerçando-nos em conceitos que norteiam os estudos bakhtinianos sobre a linguagem e contando com a contribuição dos estudos vigotskianos sobre a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano, tratamos de analisar o diálogo produzido pelos alunos-estagiários e professora-formadora dentro de uma perspectiva de linguagem em oposição a uma perspectiva linguística *stricto sensu*, haja vista que “quando se trata de ‘interação’ as categorias da linguística se mostram insuficientes” (PONZIO, 2011, p. 75).

Diante disso, procuramos levar em consideração não apenas fatores puramente linguísticos, mas deixar com que o corpus também revelasse “sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2010, p. 24). Nossas análises foram, então, uma espécie de diálogo sobre um diálogo; uma interpretação de uma interpretação (FAÏTA; SAUJAT, 2010).

Uma apresentação mais completa do conjunto dos conceitos que fundamentam este estudo encontra-se na última seção do capítulo teórico desta pesquisa. No entanto, trazemos, aqui, uma síntese de alguns deles:

a) *As relações dialógicas*: A ideia de colocar em relação dialógica os movimentos discursivos ocasionados nas protagonistas¹¹⁵ da autoconfrontação sobre sua própria atividade e os temas, dúvidas e/ou dificuldades dos alunos em estágio de observação, viabiliza um discurso reflexivo que pode ser a base para a transformação da prática docente desses futuros professores. Como sugere Clot (2000, [n.p.]) parafraseando Paulhan (1929)¹¹⁶:

A atividade de discussão ou de verbalização dos dados recolhidos dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito [...]. [...] É que a palavra do sujeito não se volta somente para o seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a acolhe. [...] a linguagem, longe de ser para o sujeito somente um meio de explicar o que ele vê, vem a ser um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do próprio trabalhador.

¹¹⁵ No momento da autoconfrontação simples as protagonistas são as duas professoras experientes.

¹¹⁶ PAULHAN, Frédéric. *La double fonction du langage*. Paris : Félix Alcan, 1929.

Nesse sentido, as professoras experientes não seriam vistas como agentes sem voz, como geralmente verifica-se durante as observações exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III. Elas passariam, pelos comentários, explicações e justificações de seus atos (SAUJAT, 2004b), a ajudar na formação profissional dos alunos em estágio de observação; haja vista que de acordo com Yvon e Clot (2004), não conhecendo as intenções do professor, seus objetivos e a história de suas escolhas pedagógicas, é difícil para um observador externo compreender sua atividade.

b) *A interação verbal*: Neste estudo, tratamos da questão dos conflitos gerados na e pela interação socioverbal entre professoras experientes, alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora como provocadores de desenvolvimento profissional. Pois, segundo Clot (2008), o que os sujeitos dividem é menos importante do que o que eles não dividem.

c) *Alteridade*: Possibilitando aos alunos-estagiários aproximar-se do que seja a situação *real* de trabalho do professor, procuramos perceber se os mesmos buscam auxílio no outro (as professoras experientes) e com o outro (os outros alunos-estagiários e a professora-formadora) para construir o seu fazer ou futuro fazer docente e produzir seus próprios conhecimentos sobre o *métier*.

d) *Dialogismo*: Vieira e Faïta (2003, p. 29) também reconhecem a relevância que é atribuída à linguagem e declaram que “a Clínica da Atividade propõe novas modalidades em análise do trabalho, nas quais o dialogismo constitui o princípio diretor e a fonte do dispositivo metodológico”.

Logo, o dialogismo “[...] essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem” (BRAIT, 2005, p. 28) foi uma das vias de investigação que utilizamos para ter acesso ao *real* da atividade docente e para provocar o desenvolvimento do *métier* durante a formação inicial de futuros professores de FLE.

e) *A motricidade do diálogo*: Conforme Ponzio (2011), para a filosofia bakhtiniana da linguagem, o diálogo não se fecha, não caminha para uma única e definitiva conclusão, por isso, cabe-nos aqui fazer referência à importância da motricidade do diálogo (CLOT; FAÏTA, 2000) provocada pela autoconfrontação.

Segundo Saujat (2004b), o desenvolvimento do objeto e do sujeito se manifesta por meio das transformações das posições dos interlocutores. Nessa perspectiva, a hipótese metodológica da autoconfrontação deixa um lugar preponderante às relações dialógicas que se instauram entre os vários destinatários do diálogo: destinatário, subdestinatário e o sobredestinatário.

O princípio da autoconfrontação é, pois, a instauração dessas relações dialógicas infundas, onde há sempre algo a ser dito; ou seja, há sempre, após a autoconfrontação, “resíduos dialógicos” (SCHELLER, 2001 apud CLOT, 2008, p. 228). É como se a etapa final do processo ocultasse diálogos potenciais, desencadeadores de novas ideias e de outras transformações.

f) *Compreensão ativa responsiva*: A situação dialógica peculiar ocasionada pela visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS pode vir a gerar uma discussão reflexiva na sala da disciplina de Estágio Supervisionado III e permitir aos alunos-estagiários reagir, (se) questionar e a melhor compreender seu futuro e/ou atual fazer docente através dos comentários feitos pelas professoras experientes sobre sua própria ação.

Nessa linha de articulação, estaríamos falando de uma compreensão ativa responsiva que pode proporcionar um encontro dialógico-reflexivo entre diversos sujeitos. François (2005, p. 23) postula que “[...] para que eu possa progredir sobre as palavras de outrem, é preciso que elas tenham produzido um efeito sobre mim, tenham criado uma atmosfera, tenham-me afetado em algum modo”¹¹⁷.

g) *Tema*: Estando o tema para além da língua enquanto sistema estável (*significação*), é importante que os participantes do diálogo – os alunos-estagiários, no caso deste estudo – dividam do mesmo horizonte ampliado do grupo-social ao qual eles estão associados (VIEIRA; FAÍTA, 2003) para uma compreensão ativa responsiva do enunciado¹¹⁸. Em outras palavras, os sujeitos de um diálogo devem partilhar de um certo conhecimento comum.

Cabe ainda dizer que, compartilhando os temas (o móvel, o instável, o dinâmico da enunciação) do *métier*, os alunos-estagiários podem ir além do nível da significação (o linguístico) e fazer evoluir o diálogo, ou seja, podem avançar em novos temas que não necessariamente emergem durante a ACS com as professoras experientes.

h) *Exotopia*: 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.

¹¹⁷ No original: «[...] pour que je puisse enchaîner sur les propos d'autrui, il faut bien qu'ils aient eu un effet en moi, aient créé une atmosphère, m'aient frappé en quelque façon».

¹¹⁸ De acordo com Freitas (2005), o enunciado, na concepção bakhtiniana, produz-se num contexto que é social; ele é sempre uma relação entre pessoas.

Desse modo, é possível que a visão externa da experiência vivida pelas professoras experientes e mostrada aos alunos-estagiários leve-os a comentar o que vêem do olhar das duas professoras experientes sobre si mesmas.

A noção de exotopia, neste estudo, é importante porque ajuda a esclarecer a relação de encontro e de confrontos entre: professoras experientes/elas mesmas/própria atividade; professoras experientes/alunos-estagiários/professora-formadora/pesquisadora; pesquisadora/ela mesma/própria atividade.

i) *Signos e Internalização*: No quadro metodológico da autoconfrontação há uma forte concepção vigotskiana e isso se confirma nas palavras de Clot (2006, p. 106)

O pensamento [na autoconfrontação] se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento. Então, Vigotski diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente, e renasce, em seguida, na atividade individual.

Nessa linha de pensamento, entendemos que ao serem internalizados, os sistemas sócio-culturais, que são produtos culturais, sociais e históricos – dentre eles, a linguagem – provocam transformações internas que levam ao desenvolvimento individual. Logo, o desenvolvimento, para Vigotski, está fortemente vinculado ao signo e ao outro. Algo que Bakhtin/Volochínov (2010, p. 36) também reconhece

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

Encontrando sustentação nesse pensamento, vislumbramos a possibilidade de nos servir da atividade linguageira das duas professoras experientes em ACS como recurso para provocar o desenvolvimento¹¹⁹ profissional dos alunos em estágio de observação.

j) *Zona de Desenvolvimento Proximal*: Conforme o pensamento de Vigotski (1994), temos que, dentro de um processo geral de desenvolvimento humano, o aprendizado antecede o desenvolvimento e cria uma *zona de desenvolvimento proximal*. Essa zona define os processos internos que estão em estado embrionário, isto é, ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Destarte, o que hoje se faz com o auxílio de outra pessoa, amanhã se pode fazer por si só (VIGOTSKI, 1998a). Brossard (1999-2002, p. 235), com suas palavras, complementa o que dissemos: “A zona de desenvolvimento proximal se transformaria no

¹¹⁹ Desenvolvimento induzido pelas várias relações dialógicas.

curso de uma aprendizagem, passando de uma forma interpsicológica à uma forma intrapsicológica”¹²⁰, ou seja, é no plano interpessoal que o desenvolvimento irrompe. Por isso, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* vem, somado aos já expostos, contribuir para as análises que fizemos neste estudo.

Enfim, concluímos que todos esses conceitos bakhtinianos, vigotskianos ou que se originaram dos estudos desses dois teóricos e que trouxemos para nossas análises pertencem a um âmbito de múltiplas relações dialógicas e, portanto, devem ser compreendidos em correlação, pois, um leva necessariamente ao outro, organizando as reflexões que fizemos nesta pesquisa.

3.7 Procedimentos éticos

Após o aceite dos sujeitos diretamente envolvidos¹²¹, submetemos o projeto de pesquisa (PP) à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹²² da UECE para que fosse autorizada a sua realização.

Cadastramos o PP no site da Plataforma Brasil¹²³ e anexamos os seguintes documentos: 1. projeto de pesquisa do mestrado acadêmico em Linguística Aplicada; 2. termo de compromisso da pesquisadora responsável e da instituição para cumprir os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, sobre pesquisa envolvendo seres humanos; 3. termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹²⁴ e 4. termo de anuência concedido pela coordenação da Casa de Cultura Francesa da UFC autorizando a pesquisa naquele estabelecimento de ensino.

No entanto, ao ser liberado o parecer consubstanciado do CEP no site da Plataforma Brasil, percebemos que havia algumas pendências e inadequações a serem corrigidas. Após realizar os ajustes necessários, submetemos novamente o projeto à avaliação do CEP.

¹²⁰ No original: «La zone proximale de développement se transformerait au cours d'un apprentissage, passant d'une forme interpsychologique à une forme intrapsychologique».

¹²¹ Alunos matriculados em 2013.1 na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE, professora-formadora da referida disciplina e duas professoras da Casa de Cultura Francesa da UFC.

¹²² O Comitê de Ética em Pesquisa da UECE encontra-se localizado no *campus* do Itaperi na Avenida Paranjana, 1700 em Fortaleza – Ceará. Para maiores informações disponibilizamos o número de telefone (85) 3101.9890.

¹²³ <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

¹²⁴ Segundo Rosa e Arnoldi (2008), o(s) sujeito(s) deve(m) não apenas concordar em participar da pesquisa mas também tomar essa atitude plenamente consciente(s) dos fatos, dos motivos, dos riscos e dos benefícios que os resultados podem ocasionar.

As pendências e inadequações apontadas pelo CEP foram consideradas resolvidas e obtivemos o aval positivo para a realização da pesquisa. No entanto, cabe dizer que por problemas de atraso de atualização no site da Plataforma Brasil, somente no início de agosto de 2013 o parecer foi liberado *on-line*; embora tenhamos recebido o parecer favorável do CEP antes dessa data.

Dessa forma, de acordo com o parecer consubstanciado final do CEP, de número 357.383 e CAAE¹²⁵ 12951913.5.0000.5534, o PP atende plenamente as recomendações da Resolução 196/96 do CNS.

Cabe ainda esclarecer que obtivemos no total 50 (cinquenta) páginas de transcrição. Todo esse material transcrito, assim como os registros feitos em vídeo e os outros dados produzidos, encontra-se devidamente resguardado no arquivo pessoal da pesquisadora e ficou à disposição dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa.

Tendo apresentado a metodologia para a produção dos dados e os procedimentos teórico-metodológicos de análise que adotamos neste estudo, passamos a seguir para a análise do corpus e a discussão dos resultados.

¹²⁵ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, que se encontra dividido em quatro seções, trazemos as análises feitas em nosso corpus de estudo, ou seja, no questionário orientado dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente em relação ao ensino como trabalho, no texto resultante das transcrições da confrontação dos alunos-estagiários com os vídeos das professoras experientes em ACS, e por fim, na narrativa autobiográfica escrita pelos alunos-estagiários. Para isso, seguimos as orientações teóricas e metodológicas expostas no segundo capítulo desta pesquisa (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a; CLOT; FAÏTA, 2000; BAKHTIN, 2003, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; YVON; CLOT, 2004; SAUJAT, 2004b; FAÏTA; MAGGI, 2007; CLOT, 2007, 2008; DUBOSCQ; CLOT, 2010/2).

Convém ainda dizer que tentamos fazer dialogar os dizeres dos alunos-estagiários em diferentes momentos, para observarmos como eles demonstram, através da linguagem, a possível transformação de sua prática docente e a compreensão do *real* da atividade docente.

Na última seção deste capítulo, buscando apoio nas produções de Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003), Bakhtin (2003), Faïta (2007), Faïta e Maggi (2007) e Bakhtin/Volochínov (2010) falamos da importância do pesquisador que opta pelo quadro metodológico da autoconfrontação e de seu papel no momento da *atividade sobre a atividade* (CLOT; FAÏTA, 2000), ou seja, no momento da gestão da atividade linguageira dos sujeitos confrontados e/ou autoconfrontados.

4.1 O questionário orientado e as respostas dos alunos-estagiários

Conforme Vieira e Faïta (2003), dentro do quadro metodológico da autoconfrontação¹²⁶ é necessário que haja entre os sujeitos que fazem parte do meio associado à pesquisa (FAÏTA, 2001) uma etapa de observação dos meios profissionais e de discussão para conceber as situações de trabalho a serem filmadas e analisadas posteriormente.

Esse momento de produção de “concepções partilhadas” (CLOT; FAÏTA et al., 2000) foi adaptado nesta pesquisa, ou seja, em vez de provocar uma discussão entre os alunos-estagiários, resolvemos aplicar um questionário orientado dentro das questões discutidas pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade¹²⁷ com o objetivo de

¹²⁶ Sobre as fases da autoconfrontação ver seção 2.2.3, página 59.

¹²⁷ Ver 3.4.1, página 98.

identificar o mais precisamente possível as suas dúvidas e/ou dificuldades atuais e talvez ainda as porvindouras em relação ao ensino como trabalho.

Admitindo a hipótese de que uma pergunta única e direta poderia trazer respostas muito simples ou pouco esclarecedoras sobre as dúvidas e/ou dificuldades desses alunos-estagiários, optamos em aumentar o número das perguntas do questionário orientado – sempre de acordo com as questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade – com o fito de fazê-los refletir sobre temas que são ou que podem vir a ser dúvidas e/ou dificuldades e levá-los a apontar outros temas que lhes despertassem interesse. Desse modo, daríamos-lhes a possibilidade de discutir sobre tais temas, dúvidas e/ou dificuldades ainda no período da formação inicial. A esse respeito, François (2005, p. 14) afirma

Quando perguntamos a uma criança: “você gosta disso ou você não gosta disso?”, eliminamos as outras possibilidades: a possibilidade de amar um pouco, de preferir outra coisa, de recusar a responder à pergunta¹²⁸.

Nessa perspectiva, partindo do que Gimenez (2005) chama de “reflexão orgânica”¹²⁹, buscamos, a partir da análise das respostas dos alunos-estagiários, trazer para esse período de observações obrigatórias algumas atividades filmadas e comentadas por professoras experientes que estivessem relacionadas com as respostas apresentadas pelos alunos-estagiários no questionário orientado.

Segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007), a particularidade da autoconfrontação é justamente instaurar um conjunto de relações dialógicas: entre as situações sucessivas, entre o sujeito e ele mesmo, entre o sujeito e o pesquisador, entre o sujeito e o par, etc. Nesse sentido, ao protagonizarem as expectativas e as condições da intervenção (VIEIRA; FAÏTA, 2003), os alunos-estagiários conseqüentemente iniciaram um diálogo com eles mesmos, com a sua (atual e/ou futura) prática docente e com o próprio período de formação no qual eles se encontravam inseridos; fazendo, assim, emergir temas que lhes eram pertinentes e que já são ou que podem vir a ser dúvidas e/ou dificuldades em relação ao ensino como trabalho¹³⁰.

É importante evidenciar que dez dos vinte e dois temas apontados pelos alunos-estagiários em suas respostas são compartilhados entre eles. Fato que nos autoriza a dizer que

¹²⁸ No original: «Quand on demande à un enfant : ‘est-ce que tu aimes ça ou est-ce que tu n’aimes pas ça ?’, on élimine les autres possibilités : la possibilité d’aimer un peu, de préférer autre chose, de refuser de répondre à la question».

¹²⁹ Ver 2.1.1, página 23.

¹³⁰ Convém esclarecer que entendemos que esses temas abordados pelos alunos-estagiários nas respostas às perguntas do questionário orientado podem constituir dúvidas e/ou dificuldades, inclusive em suas atividades futuras.

são temas considerados significativos para esse grupo; o que levamos em consideração no momento de realizar as ACS com as duas professoras experientes.

Elaboramos, pois, um quadro que ajuda a melhor visualizar as possíveis dúvidas e/ou dificuldades e ainda os temas presentes nas respostas dos alunos-estagiários às perguntas do questionário orientado.

QUADRO 4 – Dúvidas e/ou dificuldades (temas) que têm relação com a atividade do professor

Dúvidas e/ou dificuldades (temas) presentes nas respostas dos alunos-estagiários	Alunos-estagiários que mencionaram as dúvidas e/ou dificuldades (temas)			Perguntas do questionário orientado onde aparecem as dúvidas e/ou dificuldades (temas) dos alunos-estagiários		
	A1	A2	A3	A1	A2	A3
1. Metodologia de ensino	X	X		1 ^a e 4 ^a	1 ^a	
2. Dinamismo em sala de aula	X			1 ^a e 4 ^a		
3. Avaliação dos alunos	X	X		1 ^a	2 ^a	
4. Planejamento (organização e preparação da aula)	X	X	X	2 ^a e 3 ^a	2 ^a	2 ^a e 3 ^a
5. Segurança do professor	X	X	X	2 ^a	4 ^a	4 ^a
6. Contato com os alunos	X		X	4 ^a e 5 ^a		5 ^a
7. Interação do professor com os alunos	X		X	4 ^a		4 ^a e 5 ^a
8. Esclarecimento das dúvidas dos alunos	X		X	4 ^a		4 ^a
9. Movimentação do professor em sala de aula	X	X	X	4 ^a	5 ^a	5 ^a
10. Evitando os desgastes do professor	X	X	X	5 ^a	5 ^a	5 ^a
11. Avanço da aula		X			1 ^a	
12. Comunicação extraclasse com os alunos		X			2 ^a	
13. Uso do manual		X			3 ^a	
14. Carga horária da aula		X			3 ^a	
15. Postura do professor em sala		X			4 ^a	
16. Uso fluido da língua estrangeira pelo professor		X			4 ^a	

17. O conteúdo a ser ensinado	X	X	X	1 ^a e 2 ^a	1 ^a e 4 ^a	1 ^a e 4 ^a
18. Eficácia docente		X			1 ^a e 4 ^a	
19. Relação entre os conteúdos de FLE e os conteúdos em língua materna			X			1 ^a
20. Preparação de materiais extras			X			2 ^a
21. Adaptação do material preparado			X			2 ^a e 3 ^a
22. Elaboração e correção de provas		X			2 ^a	

FONTE: Elaboração própria

Salientamos que, não necessariamente, as perguntas elaboradas para o questionário orientado trazem todos esses temas que elencamos no quadro acima; eles foram, em sua maioria, revelados pelos próprios alunos-estagiários em suas respostas. O que nos faz afirmar que mesmo ainda em processo de formação inicial, os alunos que participaram desta pesquisa foram capazes de identificar outros aspectos que compõem a atividade docente, indo além daqueles que já se encontravam explícitos nas perguntas do questionário¹³¹.

Dessa forma, como vemos no quadro 4, algumas respostas fizeram referência a aspectos técnicos do *métier* docente, como por exemplo: a metodologia de ensino, o planejamento da aula, o uso do manual, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, a preparação de material extra, a adaptação do material preparado, etc. Enquanto que outras respostas reportaram-se a aspectos físicos ou sociosubjetivos, como por exemplo: o dinamismo em sala de aula, a segurança e a postura do professor, o contato e a interação do professor com os alunos, a movimentação do professor em sala de aula, etc.

Isso nos mostra que as perguntas orientadas do questionário engajaram os alunos-estagiários a refletir sobre outras maneiras de pensar o ensino. Dizendo de outra forma, ao alargarmos o campo de visão dos alunos em formação inicial sobre certos fenômenos do ensino como trabalho, levamo-los a pensar melhor o *métier* em suas várias outras dimensões e a expor temas que são ou podem vir a ser motivo de questionamento para um professor iniciante de FLE. Podemos citar como exemplo a resposta de A1 à quinta pergunta do questionário¹³².

¹³¹ Complexidade do trabalho do professor, prescrições, formas de agir, desgaste físico ou psicológico do professor.

¹³² Em suas observações, você percebeu alguma(s) estratégia(s) utilizadas pelo professor experiente para economizar seu corpo, mas continuar sendo eficaz em sua atividade? Em caso de resposta afirmativa, descreva a

5 A1: O professor para dar uma boa aula ele precisa estar bem fisicamente e psicologicamente, então, ele deve evitar desgastes tanto do corpo quanto da mente, falando num tom de voz correto, ter uma postura correta enquanto se mantiver sentado ou em pé, evitar aborrecimentos com alunos por qualquer motivo mantendo sempre uma boa relação de conversa e calma para resolver as coisas¹³³. (QUESTIONÁRIO ORIENTADO).

Nesse caso, a pergunta que fizemos levou A1 a expor seu pensamento sobre um aspecto importante do ensino como trabalho: a saúde do professor; aspecto esse pouco visado pelos estudos em ciências da educação. E isso é algo que Saujat (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 23) confirma quando diz que “os trabalhos em ciências da educação têm tendência a ocultar a parte humana (saúde, bem-estar [...])”¹³⁴.

No entanto, observamos que em sua resposta A1 vai além da *significação* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) do termo saúde¹³⁵ quando percebe que não se trata apenas de uma questão do professor se preservar física e psicologicamente durante sua atividade, mas também de uma questão de eficácia profissional: “o professor para **dar uma boa aula** ele precisa estar bem fisicamente e psicologicamente [...]” (5 A1).

Além disso, para A1, esse “*estar bem fisicamente e psicologicamente*” depende ainda das atitudes que o professor toma dentro de seu ambiente de trabalho: “[...] falando num tom de voz correto, ter uma postura correta enquanto se mantiver sentado ou em pé, evitar aborrecimentos com alunos por qualquer motivo [...]” (5 A1). Essa reflexão de A1 é importante porque nos leva a um ponto que está no centro dos estudos ergonômicos da atividade docente, ou seja, “[...] compreender a gestão do elo entre eficácia e saúde dentro da atividade [...]”¹³⁶ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 45).

A formação inicial poderia ser, pois, a ocasião de ampliar o horizonte profissional dos alunos-estagiários com o propósito de fazê-los perceber, citando Saujat (2004a, p. 28), a “multifinalidade da atividade dos sujeitos”, ou seja, levá-los a entender que o professor no momento de sua atividade não está preocupado apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também e dentre outras coisas, com a sua saúde e com a sua eficácia docente.

Assim, esse exemplo que trouxemos mostra que A1 pensou o ensino em outras dimensões importantes: a saúde física e mental do professor, a qualidade de suas aulas e ainda

situação e comente. Você acha que o professor precisa ou deve ter atitudes para evitar o desgaste físico ou psicológico enquanto ministra suas aulas? Quais seriam essas atitudes em sua opinião?

¹³³ Nos excertos retirados do questionário orientado, o número que vem diante da codificação que usamos para identificar os alunos-estagiários (A1, A2 e A3) indica a que pergunta do questionário eles estavam respondendo.

¹³⁴ No original: «Les travaux en sciences de l'éducation ont tendance à occulter la partie humaine (santé, bien-être [...])».

¹³⁵ Segundo Segre e Ferraz (1997, p. 542) “saúde é um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade”.

¹³⁶ No original: «[...] comprendre la gestion du lien entre efficacité et santé dans l'activité [...]».

as atitudes que o profissional deve levar em consideração durante seu trabalho. Isso nos leva a crer que despertar esse olhar dos alunos-estagiários seria uma maneira de evitar de continuar “cativo de uma concepção unifinalizada da atividade educacional” (SAUJAT, 2004a, p. 28) no período da formação inicial.

No nosso entendimento, criar situações que possibilitassem uma discussão – com o professor-formador e com os colegas – e conseqüentemente gerassem uma reflexão seria muito válido para quem está em um processo formativo, pois afinal como postula Maulini (2006, [n.p.]), “a ideia de uma formação universitária, é de formar pessoas que têm sua própria capacidade de pensar”¹³⁷.

Nessa linha de compreensão, entendemos que é possível e importante durante a prática de ensino engajar os professores em formação com “os temas do métier”¹³⁸ (CLOT, 2005a, p. 51), que não estão relacionados apenas com os conteúdos a serem transmitidos, nem com a melhor metodologia de ensino de LE, nem com as regras formais da profissão, etc., mas com o próprio trabalho do professor que, segundo Schneuwly (2000, p. 23), se trata de “[...] um trabalho que tem a mesma estrutura que todo trabalho”¹³⁹ e que se encontra ligado

[...] a sua própria história [dos professores em trabalho], a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; [...]; a projetos, desejos, angústias, sonhos... (DANIELLOU, 1996,¹⁴⁰ p. 1 apud SAUJAT, 2004a, p. 29).

Evidentemente, consideramos importante que esses temas partam do interesse e da necessidade dos alunos-estagiários; mas, levá-los a focalizar também “[...] a atividade de ensino de um ponto de vista particular, precisamente o do trabalho”¹⁴¹ (PLANE; SCHNEUWLY, 2000, p. 7), pode contribuir para desenvolver o seu modo de pensar o ensino e o seu (atual e/ou futuro) agir docente.

Isso se comprova no exemplo acima exposto, quando A1 ao expressar seu pensamento vai além da dimensão “saúde do professor”, buscando dizer o que este deve fazer durante a sua atividade para conseguir “*dar uma boa aula*” (5 A1). Isso é um indicio que nos leva a crer que A1 pode levar essa reflexão para uma situação futura como profissional do ensino.

¹³⁷ No original: «L’idée d’une formation universitaire, c’est de former des personnes qui ont leur propre capacité de penser».

¹³⁸ No original: «[...] les thèmes du métier».

¹³⁹ No original : «[...] d’un travail qui a la même structure que tout travail».

¹⁴⁰ DANIELLOU, François. *L’ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès, 1996.

¹⁴¹ No original : «[...] l’activité d’enseignement d’un point de vue tout particulier, celui précisément du travail».

Como Duboscq e Clot (2010/2, p. 269) acreditamos que “o pensamento ou melhor ainda a ideia nova caminha com as palavras, através das palavras, entre as palavras, além das palavras e às vezes contra as palavras”¹⁴², ou seja, é verbalizando que se reflete, é nesse movimento discursivo interior e exterior que o sujeito desenvolve seu pensamento e eventualmente o seu agir.

Assim, com a ajuda do questionário orientado conseguimos estender, de certa forma, o horizonte profissional dos alunos-estagiários, efetuar a seleção das sequências das atividades iniciais das professoras experientes a serem analisadas posteriormente pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III e, sobretudo, envolver os sujeitos, desde o início da pesquisa, com a proposta dialógica da autoconfrontação.

Para uma melhor visualização da relação entre os temas que aparecem nas respostas dos alunos-estagiários e as sequências das atividades que levamos para serem comentadas pelas professoras experientes, produzimos o quadro abaixo:

QUADRO 5 – Seleção das atividades iniciais das professoras experientes de acordo com as respostas dos alunos-estagiários

Dúvidas e/ou dificuldades (temas) presentes nas respostas dos alunos-estagiários	Alunos-estagiários responsáveis pelas respostas que levaram às sequências selecionadas	Sequências levadas para ACS com professoras experientes
1. Metodologia de ensino	–	–
2. Dinamismo em sala de aula	A1	Dinamismo em sala de aula
3. Avaliação dos alunos	A1 e A2	Exercícios de avaliação
4. Planejamento (organização e preparação da aula)	A1, A2 e A3	Planejamento
5. Segurança do professor	A1, A2 e A3	A segurança do professor em sala de aula
6. Contato com os alunos	A1 e A3	Contato com os alunos
7. Interação do professor com os alunos	A1 e A3	Interação com os alunos
8. Esclarecimento das dúvidas dos alunos	A1 e A3	Técnicas para esclarecer dúvidas
9. Movimentação do professor em sala de aula	A1, A2 e A3	Movimentação do professor em sala de aula

¹⁴² No original: «La pensée ou encore mieux l’idée nouvelle chemine avec les mots, au travers des mots, entre les mots, au-delà des mots et parfois contre les mots».

10. Evitando os desgastes do professor	A1, A2 e A3	Driblar o cansaço
11. Avanço da aula	—	—
12. Comunicação extraclasse com os alunos	—	—
13. Uso do manual	A2	Manual de FLE
14. Carga horária da aula	—	—
15. Postura do professor em sala	A2	Anunciar os vários momentos da aula
16. Uso fluido da língua estrangeira pelo professor	—	—
17. O conteúdo a ser ensinado	A1, A2 e A3	Reflexão sobre o agir
18. Eficácia docente	—	—
19. Relação entre os conteúdos de FLE e os conteúdos em língua materna	A3	Conteúdo sem correspondente em língua portuguesa
20. Preparação de materiais extras	A3	Adaptação e uso de material extra
21. Adaptação do material preparado	A3	Adaptação e uso de material extra
22. Elaboração e correção de provas	—	—

FONTE: Elaboração própria

O quadro acima ilustra que no momento da visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora, quinze das vinte e duas sequências temáticas apresentadas partiram das respostas dos alunos-estagiários às perguntas do questionário orientado.

No entanto, como já exposto no capítulo anterior, apesar da maioria das sequências temáticas ter sido sugerida pelos próprios alunos-estagiários, resolvemos mostrar a estes um outro tema que emergiu no momento das ACS com as professoras experientes que não tinha sido mencionado pelos alunos-estagiários no questionário orientado, a saber: *sala ideal para aulas de FLE*. Sobre isso buscamos apoio em Vieira e Faïta (2003, p. 32) que atestam que “é uma incumbência do pesquisador, parcial ou, às vezes, total, visualizar a escolha dos momentos e sequências da atividade”.

Cabe esclarecer que algumas das dúvidas e/ou dificuldades e ainda dos temas apontados nas respostas dos alunos-estagiários ao questionário orientado estão nas propostas

de observação das fichas pedagógicas – como veremos no quadro a seguir – entretanto, eles fizeram referência a outros aspectos da atividade docente ou expandiram temas que não aparecem nas propostas de observação das fichas, como por exemplo: a questão do dinamismo do professor em sala de aula, a metodologia de ensino, a comunicação extraclasse com os alunos, a relação entre os conteúdos de FLE e os conteúdos em língua materna, a segurança do professor, a carga horária da aula, o uso fluido da língua estrangeira pelo professor, a preparação de materiais extras, a adaptação do material preparado e a elaboração e correção de provas.

A respeito do quadro abaixo, ressaltamos que não necessariamente cada item da primeira coluna corresponde exatamente ao item paralelo da segunda coluna.

QUADRO 6: Dúvidas e/ou dificuldades (temas) que aparecem no questionário orientado e sugestões de observação presentes nas fichas pedagógicas

Respostas dos alunos-estagiários ao questionário orientado	Sugestões das fichas pedagógicas
1. Metodologia de ensino	1. A sala de aula (organização, espaço, luz, etc.)
2. Dinamismo em sala de aula	2. Qualidades pessoais do professor
3. Avaliação dos alunos	3. Tipo de atividades utilizadas pelo professor
4. Planejamento (organização e preparação da aula)	4. Preparação da aula
5. Segurança do professor	5. Gestão da aula
6. Contato com os alunos	6. Competências linguageiras trabalhadas
7. Interação do professor com os alunos	7. Interação em sala de aula
8. Esclarecimento das dúvidas dos alunos	8. Como se dá as explicações do conteúdo pelo professor
9. Movimentação do professor em sala de aula	9. Movimentação do professor
10. Evitando os desgastes do professor	10. Ritmo da aula
11. Avanço da aula	11. <i>Mise en route</i> (introdução do conteúdo a ser trabalhado)
12. Comunicação extraclasse com os alunos	12. Objetivos da aula

13. Uso do manual	13. Manual utilizado
14. Carga horária da aula	14. Conteúdo ministrado
15. Postura do professor em sala	15. Comportamento e atitude do professor em sala
16. Uso fluido da língua estrangeira pelo professor	16. Equipamentos técnicos (televisão, leitor de cd, computador, material fotocopiado, etc.)
17. O conteúdo a ser ensinado	17. Conhecimento do conteúdo a ser ensinado
18. Eficácia docente	18. Aprendizagem dos alunos
19. Relação entre os conteúdos de FLE e os conteúdos em língua materna	19. Motivação dos alunos
20. Preparação de materiais extras	20. Visão que o aluno (de FLE) tem da aula
21. Adaptação do material preparado	21. Como o professor apresenta o <i>feedback</i> para os seus alunos
22. Elaboração e correção de provas	22. Comportamento do professor diante dos erros de seus alunos

FONTE: Elaboração própria

Como pudemos constatar, mesmo já havendo utilizado as fichas pedagógicas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, os alunos-estagiários trouxeram em suas respostas ao questionário orientado novas perspectivas de observação da atividade docente. Perspectivas que talvez fossem também pertinentes de discussão durante o período da prática de ensino.

Essa situação, a nosso ver, ilustra a hipótese de que é importante abrir um espaço durante a formação inicial para discutir as dúvidas e/ou dificuldades e ainda os temas que interessam ou que partam das necessidades dos próprios alunos. Temas que, como já defendemos acima, não se resumam somente a aspectos relacionados aos conteúdos a transmitir e à sua apropriação pelos alunos, mas também aqueles que contemplam, usando um termo de Saujat (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 23), as “preocupações” do trabalho professoral.

Esse espaço, o qual acima mencionamos, é o assunto do qual tratamos na próxima seção.

4.2 Uma particular relação dialógica

Após haver filmado as duas professoras experientes em situação real de trabalho, selecionamos e editamos algumas sequências que iam ao encontro das dúvidas e/ou dificuldades e ainda dos temas aos quais os alunos-estagiários haviam feito referência no momento de responder ao questionário orientado. Em seguida, induzimos as duas professoras a dialogar com as suas próprias ações pedagógicas – ACS –, na ânsia de vê-las revelar os implícitos de sua atividade.

Esses vídeos produzidos em ACS com as duas professoras experientes foram levados aos alunos matriculados em 2013.1 na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/francês da UECE e à sua professora-formadora. Naquele contexto, um particular encontro dialógico entre a formação inicial de professores e a *expertise* de duas professoras veteranas no ensino de FLE foi instaurado. Os diálogos então provocados foram transcritos e utilizados como corpus principal desta pesquisa.

À luz dos procedimentos abordados no capítulo anterior, analisamos¹⁴³ alguns recortes retirados desses diálogos que mostram que o particular envolvimento dialógico-reflexivo entre os sujeitos da pesquisa – professoras experientes e alunos-estagiários mais professora-formadora – intermediado pela pesquisadora, facilitou aos alunos-estagiários o acesso ao *real* da atividade das duas professoras, despertando-lhes ainda reações portadoras de transformação profissional.

Propomos nas subseções a seguir uma interpretação de alguns diálogos produzidos durante a filmagem dos alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora visualizando e dialogando sobre os vídeos das duas professoras experientes em ACS com suas atividades primárias.

Na primeira subseção apresentamos a reação discursiva dos alunos-estagiários e da professora-formadora à ACS de P2 que tratava do tema¹⁴⁴ *A segurança do professor em sala de aula*. Na segunda subseção apresentamos a reação discursiva dos alunos-estagiários e da professora-formadora à ACS de P1 que tratava do tema *Reflexão sobre o agir*.

Convém explicar que as análises contemplando a reação dos alunos-estagiários e da professora-formadora em relação à situação discursiva de P1 foram menos extensas em

¹⁴³ Analisar, nesta pesquisa, é entendido como dialogar e interpretar.

¹⁴⁴ Em vários momentos da análise usamos a palavra tema apenas como sinônimo de assunto e não no sentido da concepção bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) do termo.

comparação à P2, uma vez que a situação discursiva de P2 provocou uma reação nos alunos-estagiários e na professora-formadora que apresentou uma abrangência considerável dos elementos perseguidos em nossa investigação.

4.2.1 “Isso aí é complicado”

Segundo Saujat (2004b), a atividade de verbalizar permite ao sujeito se dar conta das complexidades do trabalho e entender de uma outra perspectiva as ações realizadas. Essa verbalização, ainda citando Saujat (2004b, p. 161), “[...] serve de impulso para o desenvolvimento”¹⁴⁵.

Quando a verbalização é estimulada por uma outra verbalização, como é o caso desta pesquisa, pode-se considerar que um “meio ‘extra-ordinário’”¹⁴⁶ (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 4) de compreensão e conseqüentemente de transformação pode ser promovido. Dizendo de outra forma, durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, para levar os alunos em formação a compreender o *real* da atividade, refletir e eventualmente transformar sua prática, partimos das reflexões de duas professoras experientes sobre suas próprias ações – ACS.

Antes, pois, de trazermos os excertos discursivos com o qual dialogamos nesta subseção, faz-se necessário, para uma melhor compreensão, descrever primeiramente a cena da atividade inicial da professora experiente P2 e em seguida resumir seus comentários a respeito¹⁴⁷, haja vista a dificuldade de ver no texto transcrito como as relações dialógicas se desenvolvem no contexto deste estudo.

Passemos, pois, às interpretações que fizemos da atividade linguageira dos alunos-estagiários e da professora-formadora durante a visualização de P2 em ACS.

No vídeo da atividade inicial, P2 aparece em pé conversando em francês com os alunos sobre um tema específico daquela aula que era direcionada para uma conversação. Durante sua fala, a professora pronuncia um fonema a mais¹⁴⁸ que não existe na pronúncia correta da língua francesa entre os termos *les héros*¹⁴⁹ e, imediatamente, em sua própria fala, ela se corrige.

Durante a ACS, essa cena foi mostrada à P2 que, após pausar o vídeo, comentou:

¹⁴⁵ No original: «[...] sert de ressort au développement».

¹⁴⁶ No original: «[...] milieu ‘extra-ordinaire’».

¹⁴⁷ Lembramos que não temos, em nenhum momento desta pesquisa, a intenção de analisar o discurso das duas professoras experientes em ACS.

¹⁴⁸ [Z]

¹⁴⁹ A tradução é *os heróis*.

P2¹: Aí teve a correção, a minha autocorreção na pronúncia né? ‘Les [z] héros’ ele tinha dito [*o seu aluno*], aí eu repeti, aí tentei me corrigir. Num sei nem se eles perceberam [*os seus alunos*]. Quando eu faço uma retrospectiva do meu trabalho eu percebo quan :: tos erros eu cometi ++. E percebo também quan ::: to eu ainda estou aprendendo. [...] Se compromete, na aula seguinte eu corrijo.

Após a visualização pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora da atividade inicial de P2 seguida de sua ACS, a pesquisadora pausou o vídeo e A2 inicia o diálogo:

287 A2: Qual é que é mesmo o nome desse momento, hein? Eu na –.
 288 P: É a segurança do professor em sala de aula.
 289 A2: Ixi, isso aí é complica –. (*risos*) Isso aí é complicado.

Como vemos no diálogo acima, a sequência temática apresentada era *A segurança do professor em sala de aula*, que teve origem nas próprias respostas que os alunos-estagiários deram às perguntas do questionário orientado¹⁵⁰. Inclusive, os três alunos-estagiários abordaram o tema *segurança do professor* em suas respostas. O que nos fez concluir que era realmente algo pertinente e que deveria ser levado para discussão.

Observamos que, apesar de não ter exposto no questionário orientado *a segurança do professor* como uma dúvida e/ou dificuldade sua em relação ao ensino de FLE¹⁵¹, A2 confirma agora em seu discurso que essa questão é para ele “complicada”: “*Ixi, isso aí é complica –. Isso aí é complicado*” (289). Isso nos confirma o que havíamos dito anteriormente, ou seja, uma pergunta única e direta pode trazer respostas muito simples ou pouco esclarecedoras; o que não nos teria levado a entender que para A2, a questão da segurança do professor é um ponto nevrálgico. Algo que é certificado por ele na sequência do diálogo:

295 P: E você já discutiu em algum momento ou durante as disciplinas sobre o medo de dar aula, de não saber o conteúdo, de errar em sala de aula? Já discutiram isso com os professores?
 296 A3: Hum +++ [*A3 tenta lembrar*]. Não. Não lembro.
 297 A2: Não. Não tive essa +++ Não tive essa +++ Num sei, acho que eu fico um pouco com vergonha também né? Mas assim, quando **eu falo** que é complicado, **eu falo + eu falo por mim**.
 298 P: Vergonha de errar? De ter medo?

¹⁵⁰ Ver seção 4.1, página 120.

¹⁵¹ A primeira pergunta do questionário orientado era exatamente sobre as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III em relação ao ensino de FLE. A2 menciona a questão da segurança do professor na quarta pergunta do questionário. Ver apêndice B, página 203.

299 A2: A questão +++ A questão da segurança, **eu digo** assim por **MIM**. Por quê? Porque **eu me cobro** muito. [...] **eu sei** que erros a gente vai cometer em algum momento [...] enfim ++ mas, é ++ são coisas que **eu** na **minha** cabeça **eu não aceito**, mas é uma questão **minha** né? **Eu mesmo** como professor, **eu não ++ eu não ++ eu não me sentiria BEM** nessa postura. Ainda que **eu sei** que possa acontecer, mas **eu digo** que na **minha** posição **eu vou me sentir mal... por dentro**.

A2 coloca em palavras o seu desconforto: “[...] *eu sei que erros a gente vai cometer [...] mas eu digo que na minha posição eu vou me sentir mal... por dentro*” (299) e demonstra que em relação a essa questão existe um “algo a mais”.

Chegamos a essa conclusão pelo fato de A2 trazer em sua fala muitas variações discursivas do *eu*, que comprovam que há algo de muito íntimo e pessoal em seu discurso, o que se vê em (297) e (299) destacado em negrito. Dizendo de outro modo, há por trás das palavras de A2 um “entorno” que fica fora do dito, há o não dito, o difícil de dizer (FRANÇOIS, 2005), ou seja, “[...] a verbalização [...] deixa necessariamente um resíduo [...]”¹⁵² (FRANÇOIS, 2005, p. 14). E nos interessava ir em busca desses resquícios discursivos que, ainda segundo François (2005), podem encontrar-se no passado, no futuro, no possível, no além, etc. do sujeito.

Nesse momento do diálogo, percebemos que a questão da segurança do professor e do “erro” em sala de aula consistia em um bloqueio para A2; pois, no próprio momento da formação universitária, que teoricamente seria o momento ideal para se discutir sobre o assunto, A2 se envergonhava: “*Num sei, acho que eu fico um pouco com vergonha também né?*”(297).

A2 sabe que todo professor, em algum momento, pode cometer “erros”, que isso é algo considerado “normal” no meio profissional docente: “[...] *eu sei que erros a gente vai cometer em algum momento [...]*”; mas como professor, ele insiste em não aceitar errar: “[...] *são coisas que eu na minha cabeça eu não aceito [...] mas eu digo que na minha posição eu vou me sentir mal... por dentro*” (299 A2).

De acordo com François (2005, p. 14), “[...] um indivíduo não pode se separar do que o circunda, próximo, longe, perspectivas banais, sedutoras ou inquietantes”¹⁵³, e o que se percebe é que essa questão está ali, gira em torno dos pensamentos de A2, faz parte de suas inquietações, é algo vivo, que está em constante diálogo com o *eu* sujeito, o *eu* professor em formação e o *eu* professor iniciante de A2: “**Eu mesmo como professor, eu não ++ eu não ++ eu não me sentiria BEM** nessa postura. Ainda que eu sei que possa acontecer, mas eu

¹⁵² No original: «[...] la mise en mots [...] laisse forcément un résidu [...]».

¹⁵³ No original: «[...] un individu ne peut pas se séparer de ce qui l’entoure, proche, lointain, perspectives banales, attirantes ou inquiétantes».

digo que na minha posição eu vou me sentir mal... por dentro” (299). O que percebemos, até então, é que “errar” em sala de aula, seria para A2 a causa de um mal-estar pessoal.

Sem haver sido indagado, A2, que tinha vergonha de falar sobre o assunto, revela ainda em (299), diante de seus colegas, da professora-formadora e da pesquisadora o motivo que o leva ao desconforto em relação à essa questão:

299 A2: No primeiro dia de aula é +++ que **eu tive** no grupo [A2 refere-se ao seu grupo de alunos do Núcleo de Línguas], **eu cometi** um erro em relação a um verbo e +++ quando um aluno **me** corrigiu, **eu** na (XXXX). Poxa, **eu fiquei** trêmulo. (risos). [...] e era uma coisa tão boba [...] **eu sei** que **eu sabia** o certo, mas naquele momento, por nervosismo, por ser o primeiro dia +, aconteceu. Depois **eu não me cobrei** muito. Depois **eu acabei** esfriando. Mas no primeiro momento **eu fiquei** assim vermelho (risos). **Eu fiquei** sem saber onde meter a cara, né? Mas **minha** iniciativa foi + a **minha** iniciativa foi o quê? Foi pedir desculpas pros alunos, né? É +++ e **aceitei** com humildade aquela situação, né? Apesar de que por dentro **eu tava me** sentindo péssimo.

Conforme relata, A2 viveu uma situação de embaraço em sala de aula em relação à questão da segurança e do “erro” do professor: “*Poxa, eu fiquei trêmulo. (risos). [...] eu fiquei assim vermelho. (risos). [...] sem saber onde meter a cara, né? [...] por dentro eu tava me sentindo péssimo*” (299). E é por ter sido uma experiência “sua” que A2 faz tantas referências a si próprio em seu discurso (297 e 299) e entende esse tema como “complicado” (289).

Entendemos, no entanto, que isso é algo que, provavelmente, ainda o embaraça, pois o fato de rir denuncia a presença de um certo pudor ao pronunciar-se sobre o ocorrido. Vemos também a primeira pausa como um indicador de hesitação entre o relatar ou não a sua experiência em público: “*No primeiro dia de aula é +++ [...]*” (299)¹⁵⁴. A2, como afirma em (297), envergonha-se de discutir sobre isso com seus professores.

Entretanto, após a visualização de P2 em ACS, A2 dialoga com seus destinatários imediatos e também inicia um diálogo consigo mesmo: “[...]eu digo assim por MIM. **Por quê? Porque eu me cobro muito**” (299). Suas réplicas são simultaneamente questões e respostas ao subdestinatário e ao sobredestinatário. Ou seja, para justificar o ocorrido, o que pensa e o que diz, ele convoca um terceiro destinatário antes mesmo de relatar sua experiência: “[...] eu sei que erros **a gente** vai cometer [...]” (299); buscando, assim, um

¹⁵⁴ Pelo fato de havermos trabalhado neste estudo com gravações em vídeo, admitimos que seria importante o estudo dos gestos e das expressões dos sujeitos filmados. No entanto, devido às limitações de tempo da pesquisa e por não ser esse o nosso foco, não foi possível nos concentrarmos nesses elementos não-verbais para aprofundá-los.

reforço “para não ficar sozinho”¹⁵⁵ (CLOT, 2005a, p. 50). Esse “*a gente*” é o apoio que A2 encontrou para se justificar e dizer que esse tipo de situação pode ser experimentada por outros professores. A respeito disso, Clot (2008, p. 208) assegura:

O diálogo pressupõe sempre uma instância de “justificação” que protege o locutor da avaliação imediata do segundo destinatário. [...] É porque a palavra vai sempre mais longe e atravessa seu destinatário imediato à procura de uma assistência, em todos os sentidos do termo, cuja ausência é o que há de mais terrível para o homem. Deste ponto de vista, a palavra é sem fundo porque seu sentido não tem fim mesmo se sua produção possa ser fisicamente interrompida por este ou aquele participante direto do diálogo¹⁵⁶.

À medida que essa alternância de movimentos dialógicos vai acontecendo, A2 vai progredindo, fazendo avançar o não dito, o difícil de dizer (FRANÇOIS, 2005), vai participando ativamente, por meio dessas relações dialógicas, da construção de um novo *eu*. Para Clot e Faïta (2000, p. 21): “é o diálogo, a ordem dialógica, que oferecem a cena onde os sujeitos se encontram, eles mesmos e os outros, assim como suas histórias, meios e circunstâncias”¹⁵⁷. Por isso Clot e Faïta (2000, p. 22) falam ainda de uma “motricidade do diálogo”:

O movimento dialógico cria: ele cria relações renovadas de situação em situação entre o locutor sujeito e os outros, mas também entre este mesmo locutor e aquele que ele foi na situação precedente, e também como ele o foi¹⁵⁸.

Creemos que, por ter visto P2 contar uma situação símile à sua e reagido tranquilamente ao ocorrido, mostrando toda sua *expertise* profissional em seu discurso: “[...] *ai eu repeti, ai eu tentei me corrigir [...]*” (P2¹), A2 se sente apoiado pelo fato de não ser o único a passar por uma experiência de cometer um “erro” em sala de aula e decide compartilhar sua experiência. Para dizer com outras palavras, ele encontrou “conforto” no discurso de P2 para expor o difícil de dizer (FRANÇOIS, 2005).

¹⁵⁵ No original: «à ne pas rester seul».

¹⁵⁶ No original: «Le dialogue présuppose toujours une instance de ‘justification’ qui protège le locuteur de l’évaluation immédiate du second destinataire. [...] C’est que le mot va toujours plus loin et traverse son destinataire immédiat à la recherche d’une assistance, à tous les sens du terme, dont l’absence est ce qu’il y a de plus terrible pour l’homme. De ce point de vue, le mot est sans fond parce que son sens n’a pas de fin même si sa production peut être physiquement interrompue par tel ou tel participant direct au dialogue».

¹⁵⁷ No original: «[...] C’est le dialogue, l’ordre dialogique, qui offrent la scène où les sujets se rencontrent, eux-mêmes et les autres, ainsi que leurs histoires, environnements et circonstances».

¹⁵⁸ No original: «Le mouvement dialogique crée : il crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu’il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l’a été».

Fazendo avançar nosso pensamento, podemos dizer que o discurso de A3 também interfere positivamente naquele momento de reflexão e verbalização de A2. Pois, quando A2 afirma que se trata de algo “*complicado*” (289), A3 responde:

290 A3: Eu não acho assim tão complicado. Porque é uma professora experiente e tá mostrando a humildade de dizer que ela não sabe tudo, que se ela tiver algum problema +++ , que ela ensinou algum conteúdo errado numa aula, na outra ela vai ++ corrigir. **Isso é ótimo pra gente que tá começando e também não tem que se culpar pelos erros que a gente tem.** Então, tem que tentar melhorar, assim como ela faz, né?

291 P: Você + [A3 interrompe]

292 A3: É um ótimo exemplo pra gente.

Soubemos na sequência do diálogo¹⁵⁹ que A3 sabia da experiência vivida por A2 em sala de aula e quando, naquele momento, ouviu-o dizer que era um assunto complicado, A3 veio em seu auxílio, como podemos constatar observando os destaques no excerto acima.

Percebendo que A2 se sentia “culpado”, A3 procurou diminuir o “peso” da “culpa” de A2 quando em sua fala usa termos que indicam o genérico, se incluindo ela própria (A3) naquele grupo passível de “erro”: “[...] **pra gente que tá começando [...] erros que a gente tem**” (290). A3 diz à A2 que mesmo os professores experientes não sabem tudo e os inclui também nesse seu “discurso do genérico” (CLOT; FAÍTA, 2000, p. 27). Ou seja, A3 compreende a atividade linguageira de P2 em ACS e tenta levar A2 a compreender que quando os professores experientes cometem “erros” encontram uma maneira de solucionar o problema tanto do lado pessoal como profissional: “[...] **é uma professora experiente e tá mostrando a humildade de dizer que ela não sabe tudo, que se ela tiver algum problema +++ , que ela ensinou algum conteúdo errado numa aula, na outra ela vai ++ corrigir**” (290).

Cabe, pois, afirmar que o papel da professora experiente P2 em ACS foi condição *sine qua non* para “o despertar” dos processos internos de desenvolvimento de A3: “**É um ótimo exemplo pra gente**” (292). Essa constatação de A3 não se deu porque ela observou a cena da atividade inicial de P2, mas porque P2, confrontada com a sua atividade inicial, fez comentários a respeito. Algo que nos confirma que somente a simples observação da atividade inicial de professores experientes não leva os alunos em estágio de observação a compreender e a refletir sobre o *real* da atividade docente; pois

¹⁵⁹ Ver excerto (330) mais adiante.

[...] o real da atividade é igualmente o que não se faz, o que se procura fazer sem conseguir – o drama dos fracassos [...]. As atividades suspendidas, contrariadas, ou impedidas e até mesmo as contra-atividades devem ser admitidas nas análises¹⁶⁰ (CLOT; FAÏTA et al., 2000, p. 2).

Vigotski (1998a) faz avançar a ideia que defendemos acima ao atestar, na obra *A formação social da mente*, que as relações reais entre os sujeitos estão na base de todas as funções psicológicas superiores: “[...] as funções psicológicas superiores [...] surgem [...] como resultado do [...] processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora para dentro” (VIGOTSKI, 1998a, p. 60-61). Ou seja, o *outro* contribui na formação do sujeito, no entanto, deve ser consequência de um processo de interação socioverbal. O que nos leva a dizer que no período da formação inicial, os professores-formadores não podem “introduzir nos alunos” os saberes do *métier* de “fora para dentro” (VIGOTSKI, 1998a, p. 61).

Dando sequência à interpretação que fizemos dos diálogos, podemos dizer que enquanto A3 dialogava com o seu destinatário imediato e com o subdestinatário, ou seja, com A2 e também consigo mesma, percebemos uma transformação no discurso de A3 a partir da verbalização de P2. Verbalização esta que despertou em A3 uma provável transformação de sua atividade futura: “*Então, tem que tentar melhorar, assim como ela faz [...]*” (290). Em outras palavras, A3 entende que A2 e ela própria (A3) precisam tentar fazer melhor o que estão fazendo no momento atual, seguindo o exemplo de P2.

Nesse sentido, o discurso de P2 foi assimilado por A3, despertando o amadurecimento de uma função interna, o que, a nosso ver, poderá provocar futuramente uma transformação da sua atividade docente. Segundo Cole e Scribner (1998, p. 9),

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

A internalização do discurso de P2 em A3 poderia ser comprovada na atividade futura de A3, no entanto, não é finalidade desta pesquisa fazer o acompanhamento dos alunos-estagiários em suas atividades porvindouras.

Podemos ainda falar de uma aprendizagem de A3 que se iniciou no plano interpessoal (A2 ↔ A3; P2 ↔ A3) e se deslocou para o plano intrapessoal (A3 ↔ A3). Para Vigotski (1994, p. 115),

¹⁶⁰ 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 [...]. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse».

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa [...] um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas [...].

Ainda seguindo os fundamentos vigotskianos, compreendemos que no momento da visualização do vídeo de P2 em ACS, cria-se uma *zona de desenvolvimento proximal*, na qual se pode “[...] dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver” (VIGOTSKI, 1998a, p. 113) em alunos-estagiários.

Consideramos que A3 somou ao seu saber já maturado – seus conhecimentos já adquiridos – o seu saber “em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998a, p. 113): “[...] se ela tiver algum problema +++, que ela ensinou algum conteúdo errado numa aula, na outra ela vai ++ corrigir. Isso é ótimo pra gente que tá começando [...]” (290). Percebe-se que a solução apresentada por P2 em seu discurso orienta A3, levando a atividade prospectiva de A3 a uma provável transformação.

Ratificamos, pois, que A3 se encontra em uma *Zona de Desenvolvimento Proximal*, isto é, nesse espaço entre as funções psicológicas já consolidadas e as funções em processo de maturação. “Hoje” P2 ajudou A3, dando-lhe assistência para afrontar um (possível) problema; “amanhã” A3 vai ser capaz de encontrar suas próprias estratégias para afrontar sozinha seus problemas. Em outras palavras, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VIGOTSKI, 1998a, p. 113).

Convém também observar nesses diálogos a posição exotópica (BAKHTIN, 2003) de A3 em relação à experiência vivida por A2 e a posição exotópica de A2 em relação a si mesmo e à sua experiência vivida. Pois, segundo Tezza (2005, p. 214),

É o excedente de visão, no tempo e no espaço, que dá sentido estético à consciência do outro, dá-lhe forma e acabamento, uma forma e um acabamento que jamais podemos ter por conta própria, na estrita solidão de nossa voz.

A3 vê de fora a experiência de A2 e também vê como A2 vê sua própria experiência, estabelecendo com o discurso deste último um diálogo conflituoso¹⁶¹: “*Eu não acho assim tão complicado. [...] não tem que se culpar pelos erros que a gente tem*” (290). A3, de sua posição extralocalizada, assume uma atitude ativa responsiva em relação ao discurso de A2 e discorda do que A2 havia dito anteriormente: “[...] *Isso aí é complicado*” (289 A2). A3 assevera que também faz parte daquele mundo, mas que não divide a mesma opinião. Ponzio (2011) postula que a “extralocalização”, de acordo com os preceitos bakhtinianos, é fundamental nessa compreensão ativa, ou seja, é preciso ter um olhar externo em relação ao outro para com ele estabelecer um diálogo.

Assim, essa compreensão ativa responsiva (BAKHTIN, 2003) de A3 em relação ao discurso de A2 é movimento, ou seja, ao reagir ao discurso de A2, A3 se põe para uma resposta e espera uma reação responsiva de A2. Dizendo com outras palavras, ao discordar e ao questionar o discurso de A2, A3 gera um movimento dialógico (FARACO, 2009). Desse modo, conforme a premissa do dialogismo bakhtiniano, podemos dizer que há sempre um diálogo a ser realizado, ou seja, as relações dialógicas são infindas.

No entanto, apesar de assumir uma posição ativa responsiva contrária à atividade discursiva de A2, A3 se coloca no lugar dele: “[...] *não tem que se culpar pelos erros que a gente tem*” (290). A3 entra em empatia com a experiência vivida por A2, vendo-a tal qual ele (A2) a viu para em seguida completar o horizonte discursivo e docente de A2 – e também o seu próprio – com o seu excedente de visão (BAKHTIN, 2003): “*Então, tem que melhorar, assim como ela faz, né?*” (290); “*É um ótimo exemplo pra gente*” (292). De acordo com Bakhtin (2003, p. 24),

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor [...]. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda.

É, portanto, o ponto de vista espacialmente distanciado de A3 em relação à experiência de A2 que faz germinar e brotar o discurso de A2 sobre algo que o envergonhava: a desconfortável experiência de ter cometido um “erro” em sala de aula: “[...] *eu fico um pouco com vergonha*” (297).

¹⁶¹ Para um melhor entendimento do termo conflito ver 3.3.1, página 90.

Bakhtin (2003, p. 23) coloca que “o excedente de visão é o broto [...]. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor [...] urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo [...]”. E foi exatamente isso o que aconteceu. Na sequência do diálogo, ao responder ao discurso de A3, A2 narra em público a sua experiência em sala de aula (299).

Consideramos, então, que A3 foi também a “outridade” (MATEUS, 2010, p. 34) que fez com que A2 reagisse ao seu desconforto em relação à questão, à sua experiência e conseqüentemente a si mesmo. Tudo isso porque A2 respondeu ativamente ao discurso de A3: “*A questão +++ A questão da segurança, eu digo assim por MIM. Por quê? Porque eu me cobro muito*” (299 A2).

A partir daí, A2 já se encontra extrapositionado. A2 é agora um *outro* de si mesmo, se vendo de fora e distante no tempo. A2 tenta, então, compreender e dar sentido àquela situação: “[...] e era uma coisa tão boba [...] eu sei que eu sabia o certo, mas naquele momento, por nervosismo, por ser o primeiro dia +, aconteceu” (299). É o olhar desse *outro* que o está construindo, ou melhor, ele está se construindo no discurso desse *outro*, que é ele próprio. O ponto de referência no processo de constituição de A2 é, pois, o *outro* (A3 e ele mesmo – A2 – extrapositionados). Segundo Bakhtin (2003, p. 13), o sujeito para se compreender “[...] deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro [...]”.

Ainda em posição exotópica, A2 considera que a melhor alternativa para ele, naquele momento, era parar de “se cobrar” e “esfriar”, isto é, acalmar seus movimentos dialógicos internos: “[...] depois eu não me cobrei muito. Depois eu acabei esfriando” (299). Para Tezza (2005, p. 211), o princípio da exotopia

[...] pode ser entendido, de fato, como o princípio dialógico bakhtiniano.

.....

Pelo princípio da *exotopia*, eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico, que, em certo sentido, decorre da *exotopia*, a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento.

Como havíamos anteriormente dito, estamos diante de uma rede interligada de conceitos que não podem ser compreendidos individualmente, mas sempre em relação uns com os outros, haja vista que dialogam entre si e se complementam.

Daí, das palavras de Tezza (2005), emerge mais um conceito bakhtiniano que é fundamental para a construção dos saberes dos alunos-estagiários sobre o *métier*: a alteridade.

A professora experiente P2 em ACS, os outros colegas estagiários, a professora-formadora e ainda a pesquisadora, neste contexto, são os *outros* que vêm auxiliar essa construção do sujeito e de seus saberes.

Como acima dito, naquele contexto dialógico, A3 e o próprio A2 extrapositionados são *outros* contribuindo para a construção de A2 enquanto professor e de seus saberes sobre o *métier*. No entanto, outros *outros* também comparecem para auxiliar nessa construção: a pesquisadora, a aluna-estagiária A1 e a professora-formadora. Vemos isso nos recortes discursivos abaixo.

304 P: E depois desse erro, desse ++ primeiro erro aí, **você hoje se sente mais preparado** [...] ? Você + [A2 interrompe].

305 A2: Olha, passando aquele primeiro, meu primeiro baque +++ sim. Depois desse primeiro baque sim.

308 P: **E você deve isso a quê?**

309 A2: [A2 faz uma pausa para refletir]. Acho que foi a +++ a +++

310 A3: [A3 completa o pensamento de A2] A situação.

311 A2: +++ acho que foi a situação ter sido favorável. [...] É muito complicado, eu acho que você tem que ter muita segurança assim do que você +++ do que você quer, do que você tá fazendo também [...].[...] mas + eu acho que a situação; ela ter sido favorável. Também eu tenho que ter muito domínio de mim mesmo, ter muita segurança +++ [...] de MIM mesmo.

312 P: **Como professor?**

313 A2: +++ do meu trabalho como professor, do que eu sei, do que eu posso fazer, de que eu posso ajudar aquele grupo ali.

Em suas perguntas, a pesquisadora co-analisa com A2 o momento posterior à experiência, buscando o ainda não dito, o difícil de dizer (FRANÇOIS, 2005) e A2 vai trabalhando suas reflexões, o que se percebe pelo grande número de pausas em seu discurso. Essa atividade de análise em conjunto provoca em A2 um duplo movimento, ou seja, ao mesmo tempo em que responde às perguntas da pesquisadora, A2 se dirige novamente ao subdestinatário. Com efeito, a presença de numerosas pausas e silêncios em suas respostas marcam a presença de um discurso interior (DUBOSCQ; CLOT, 2010/2).

A pesquisadora está atuando, nesse momento, como o *outro* que ajuda A2 a refletir e a se perceber como um sujeito passível de “erro”; porém, capaz de aprender, de se transformar e de transformar sua própria experiência.

Buscando envolver os outros sujeitos – A1 e A3 – no diálogo, a pesquisadora faz uma pergunta totalmente direcionada às duas alunas-estagiárias.

316 P: A1, A3 ++ vocês perceberam +++ vocês observando as aulas [os alunos-estagiários já tinham feito as observações obrigatórias da disciplina de Estágio Supervisionado III], vocês acham que é ++ o professor experiente, ele sabe tudo, ele não tem medo, ele não erra [...]?

317 A1: Não. Eu acredito que quanto mais experiência tenha eu acho que mais segurança. Eu acho que se você tem mais experiência, mais tempo [de profissão], você fica mais à vontade se você errar. Eu acho que fica mais fácil +++ [A3 faz um gesto positivo com a cabeça, concordando com A1].

318 P: [A pesquisadora instiga o discurso de A1] Fica mais à vontade +++ para errar?

319 A1: ++ fica mais à vontade ++ **não pra errar, mas você já sabe como** +++

320 A3: **Reagir**. [A3 completa o pensamento de A1].

321 A1: ++ **reagir**. Já tem uma +++ não fica travado como se fosse um professor iniciante. [...] eu acho que a experiência ela ajuda mais o professor na reação ++ [...].

322 A3: Por mais que os alunos não percebam o erro ++ você se sente mal, porque você estudou, você se preparou pra tá ali e você cometer um erro desses você acaba se sentindo mal. Só que tem que ver que **por outro lado não é a pior coisa do mundo, você pode corrigir o erro e +++ tentar melhorar**.

A1 expõe sua opinião e mostra que a questão da segurança é amalgamada com a questão da experiência. Entendemos que A1 diz a A2 que por ele (A2) ainda ser iniciante no *métier*, é normal não se sentir à vontade diante de um “erro” em sala: “*Eu acho que se você tem mais experiência [...] você fica mais à vontade se você errar [...] não fica travado como se fosse um professor iniciante*” (317 e 321). A1 representa com seu discurso o *outro* que também vem auxiliar A2.

A1 responde à pergunta da pesquisadora mas na realidade A1 entra em diálogo com o discurso de professor iniciante de A2: “*Poxa, eu fiquei trêmulo. (risos). [...] eu fiquei assim vermelho. (risos). [...] sem saber onde meter a cara, né? [...] por dentro eu tava me sentindo péssimo*” (299 A2). O que se entende é que A1, mesmo indiretamente, tenta aplacar o desconforto de A2 e dizer-lhe que quando ele (A2) for mais experiente no *métier*, sua reação não será a mesma e que ele vai saber lidar melhor com a situação.

Entretanto, A1 não estava sozinha ao discursar, A1 contou com a ajuda de A3: “*Reagir*” (320 A3); e tornou sua a palavra de A3: “++ *reagir*” (321 A1). Sobre isso, Bakhtin/Volochínov (2010) postula que a realidade da palavra resulta do consenso entre os indivíduos, ou seja, consideramos que, naquele contexto, A3 entrou em consonância com o que A1 estava falando e ajudou esta a construir o seu discurso. Assim, o discurso de A1 foi co-construído.

Cabe ainda dizer que A1, para expressar seu ponto de vista, recorreu ao discurso e à visualização da reação da professora experiente P2 em ACS. A1 se deu conta da diferença de reação que tem um professor experiente e um professor iniciante diante de uma situação símile.

Para concluir a análise do excerto acima achamos importante mencionar o que A3 falou ao final: “[...] *porque você estudou, você se preparou pra tá ali e você cometer um erro desses você acaba se sentindo mal*” (322). Mais uma vez A3 entra em empatia com a

experiência de A2, ou seja, A3 vê axiologicamente o mundo de dentro tal qual A2 o vê (BAKHTIN, 2003). Mas A3 retorna ao seu lugar de origem e é concludente: “*Só que tem que ver que por outro lado não é a pior coisa do mundo, você pode corrigir o erro e +++ tentar melhorar*”. Segundo Bakhtin (2003, p. 24), “[...] se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como seu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio [...]”.

Na sequência do diálogo, A3 diz que sabia da experiência de A2 porque ele (A2) a havia dividido com ela (A3).

330 A3: Ele [A3 refere-se a A2] me contou tão constrangido que eu disse: “Menino, mas é assim também ++ **todo mundo vai passar por uma experiência negativa**”.

331 A2: Nunca mais. Nunca mais erro esse verbo, viu?

332 A3: **Todo mundo passa por uma experiência negativa. Ai cabe a você tentar superar né? Não pode fazer da ++ sua eterna culpa, tem que tentar superar.**

333 A2: É. Com certeza. [A2 diz algo a mais que não foi audível].

334 PF: Todo mundo em algum momento, na vida como professor, vai errar, mas esses erros diminuem bastante com a experiência, com certeza [...].

É interessante observar que durante todos os recortes discursivos de A3, ela vem amparando A2, como vemos nos destaques em negrito no excerto acima. Isso confirma a importância dos conceitos bakhtinianos e vigotskianos que trouxemos para fundamentar esta pesquisa. Em outras palavras, ao repetir para A2 – e talvez até para ela própria (A3) – que um professor iniciante ao passar por uma situação similar “*tem que tentar melhorar*” (290), que “*não é a pior coisa do mundo*” (322), que “*não pode fazer da ++ sua eterna culpa*”(332), que “*tem que tentar superar*” (332), A3 busca fazer com que A2 entenda a experiência vivida sob um outro ângulo e que caso ocorra novamente A2 reaja de outra forma: “[...] *você pode corrigir o erro [...]*” (322).

Isso que dissemos é comprovado na fundamentação teórica desta pesquisa, quando mostramos que tanto para a teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski quanto para a filosofia bakhtiniana da linguagem, os signos, vistos como produtos das relações sociais, são essenciais para a constituição e o desenvolvimento do indivíduo. Nos termos de Ponzio (2011, p. 79),

tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, [...], não são somente instrumentos de transmissão de significados, [...], mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais [...].

Na realidade não sabemos se houve um desenvolvimento real de A2 em sala de aula como professor, pois não era nosso objetivo estudar seu comportamento docente após o término desta pesquisa. O que podemos concluir é que, a partir dos diálogos acima analisados, constatamos uma certa transformação na atividade discursiva de A2, o que poderia levá-lo a uma mudança de comportamento docente no futuro: “*É. Com certe –.*” [A2 diz algo a mais que não foi audível] (333 A2). Apoiando-nos nas palavras de Yvon e Clot (2004, p. 20), consideramos que “[...] a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências. [...] o objetivo é o desenvolvimento [...] da observação de sua própria atividade”¹⁶².

Acreditamos que as descobertas de A2 durante esse particular encontro dialógico-reflexivo proporcionado por este estudo, leva-o a um diálogo interior que pode ajudá-lo em sua atividade futura. A2 tem agora outras alternativas para enfrentar sua dificuldade em relação a essa temática.

Lembramos que A2 mostrou ter sido, no contexto deste estudo, um *outro* de si mesmo, contribuindo ele próprio para se compreender como professor. E não poderíamos deixar de citar Vigotski (1998a, p. 29) nesse momento de nossa análise:

A criança [no caso desta pesquisa, lê-se o aluno-estagiário], à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Para concluir, tem ainda a professora da disciplina de Estágio Supervisionado III que assume sua posição de formadora e intervém como o *outro* que vem em auxílio do aluno-estagiário, finalizando o diálogo sobre a sequência temática em discussão: “*Todo mundo em algum momento, na vida como professor, vai errar, mas esses erros diminuem bastante com a experiência, com certeza [...]*” (334). Assim, para retomar o pensamento bakhtiniano, Clot (2008, p. 243) vem complementar o que dissemos de que “a última palavra não é dita, mas o alívio está ali, surgido da resolução de uma tensão dentro da troca [verbal]”¹⁶³. O alívio veio no discurso da professora-formadora.

Citando Faraco (2010, p. 43), podemos afirmar que “essas reflexões todas têm, como pano de fundo, o pressuposto bakhtiniano forte do primado da alteridade, no sentido de

¹⁶² No original: «[...] l’expérience vécue peut devenir un moyen de vivre d’autres expériences. [...] l’objectif est le développement [...] de l’observation de leur propre activité».

¹⁶³ No original: «Le dernier mot n’est pas dit, mais le soulagement est là, sorti de la résolution d’une tension dans l’échange».

que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir”. Precisamos, pois, indiscutivelmente das relações dialógicas para interagir e gerar confrontos dialógicos que nos levam a ser.

Nesse sentido, A2 reagiu à sequência temática apresentada: “*Ixi, isso aí é complicada – (risos). Isso aí é complicado*” (288); A3 reagiu ao discurso de A2: “*Eu não acho assim tão complicado*” (290) e buscou provar o que disse apoiando-se no discurso de P2 sobre sua atividade inicial: “*Porque é uma professora experiente tá mostrando a humildade de dizer que não sabe tudo [...]. Então, tem que tentar melhorar, assim como ela faz, né?*” (290). Mas, A3 só buscou esse apoio no discurso de P2 porque assimilou o que P2 disse em ACS.

Em seguida, A2 responde à A3 e põe em movimento o diálogo com os destinatários designados por Clot (2008); o destinatário(s) imediato(s), o subdestinatário e o sobredestinatário: “*A questão +++ A questão da segurança, eu digo assim por MIM. Por quê? Porque eu me cobro muito*” (299).

Segundo Clot (2008, p. 216), “esse movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho, não tem, *a priori*, limites. A última palavra não pode ser dita”¹⁶⁴. Em outros termos, a consciência de A2 e A3 vai sendo engendrada à medida que essas várias situações de comunicação estão se realizando. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 111), os indivíduos “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando penetram nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

É esse ato de reagir e pôr em movimento o diálogo, encadeando os discursos, que Bakhtin chama de dialogismo. Assim, o dialogismo, ou seja, esse “[...] permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso existente entre os diferentes discursos, [...] essas relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos [...]” (BRAIT, 2005, p. 94) leva os sujeitos envolvidos a uma reflexão, a uma eventual transformação de sua prática e consequentemente ao aumento do seu poder de agir.

Assim, toda essa situação que teve início no questionário orientado e que prosseguiu com o vídeo de P2 em ACS, levou os alunos-estagiários a produzirem um discurso que, aos poucos, foi alimentando suas reflexões e que pode ser visto como recurso para o seu desenvolvimento profissional e para a transformação de sua prática vindoura.

Na próxima subseção analisamos uma ACS com P1, também apresentada e discutida com os alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora.

¹⁶⁴ No original : «Ce mouvement de confrontation dialogique sur l’activité de travail n’a, *a priori*, pas de limites. Le dernier mot ne peut pas être dit».

4.2.2 “Você acaba talvez fazendo de outro jeito”

Como fizemos na subseção anterior, antes de iniciarmos a análise dos diálogos entre alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora, descrevemos primeiramente a cena da atividade inicial da professora experiente P1 e em seguida resumimos seus comentários a respeito.

No vídeo da atividade inicial, P1 aparece em pé escrevendo na lousa todos os pronomes complementos diretos (*me, te, le, la, l', nous, vous, les*) e indiretos (*me, te, lui, nous, vous, leur*) e, ao mesmo tempo em que os escreve, P1 os explica aos seus alunos. Em sua explicação, referindo-se à grafia dos pronomes, P1 diz que a diferença entre os pronomes diretos e indiretos estava somente nas terceiras pessoas do singular e plural. Durante a ACS, essa cena foi mostrada à P1 que, após pausar o vídeo, comentou:

P1¹: Talvez aí coubesse um esclarecimento melhor. Não só a questão da grafia, mas não dizer que é a mesma coisa ++ aí talvez confunda o aluno. Mas o que eu quis diZER, mas não disse na realidade é que é + apesar de serem pronomes diferentes mas a escrita é a mesma e que a diferença :: fica na terceira pessoa do singular e do plural.

Essa sequência temática apresentada aos alunos-estagiários e à professora-formadora se intitulava *Reflexão sobre o agir* que, assim como a sequência temática da subseção anterior, teve origem nas respostas que os alunos-estagiários deram às perguntas do questionário orientado.

Convém esclarecer que, em suas respostas, todos os três alunos-estagiários fizeram menção ao *conteúdo a ser ensinado*, o que nos levou à cena inicial de P1 descrita acima. Como percebemos que era mais um tema pertinente, nós o levamos para discussão.

Após a visualização da cena da atividade inicial de P1 e de seu comentário a respeito, os alunos-estagiários pareciam não ter entendido muito bem a situação.

66 A3: Ela [A3 refere-se à P1] esqueceu de dizer alguma coisa né? Depois do vídeo ela lembrou.

67 P: No momento da aula ela não se deu conta e depois revendo a aula dela + a atividade dela + ela se deu conta de que não disse algo que deveria ter dito aos alunos [...].

A pesquisadora apresentou novamente o vídeo e em seguida questionou se os alunos-estagiários entenderam a situação. A2 se pronunciou:

76 A2: [...] Eu acho que o que ela FEZ [A2 refere-se à P1], acho que acontece com todo mundo na verdade. Você pode planejar +. Você SABE [A2 refere-se a saber o conteúdo a ser ensinado], né? Não significa que ela não saiba, apenas foi algo que saiu do controle dela naquele momento e depois ela pôde retomar num é? O assunto não tá terminado ali. Eu acredito que ela vai continuar a explicação depois. Ela vai aplicar a atividade, ela vai corrigir aquele exercício, né? Então eu acho que não fica o processo acabado, eu acho que também é um ledão engano da gente, a gente achar que um assunto foi esgotado, porque pro método aquele assunto foi, mas você sempre retoma novamente em algum momento [...].

A2 se identifica com a situação de P1 e vê na atividade de P1 a sua própria atividade (presente e/ou futura). Avançamos essa ideia porque em seu discurso A2 se inclui no que viu e ouviu de P1; “solucionando”, em seguida, a questão para P1 e também para ele mesmo: “*Você pode planejar +. Você SABE [A2 refere-se a saber o conteúdo a ser ensinado], né? Não significa que ela não saiba [...] depois ela pode retomar num é?*” (76).

Isso é um indício de que A2 apreendeu o sentido do *real* da atividade docente, pois demonstra em seu discurso que o professor não encerra sua atividade quando a aula termina: “[...] *O assunto não tá terminado ali. [...] ela vai continuar a explicação depois. Ela vai aplicar a atividade, ela vai corrigir aquele exercício, né?*” (76). Essa perspectiva trazida por A2 é algo considerado fundamental para os estudos ergonômicos da atividade, é algo que está intimamente ligado ao trabalho real do professor (SOUZA-E-SILVA, 2004), ou seja,

[...] a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e de sua evolução.

.....

O resultado dessa ação coletiva se inscreve na história da classe: passado e futuro.

[...] Ensinar não é *fazer aprender* imediata e instataneamente.

A distribuição das ações no tempo manifesta-se também nas *pré-ocupações* profissionais dos professores (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 92-93).

Ao final do excerto analisado, A2 conclui a discussão sobre a sequência temática apresentada, fazendo emergir um novo tema de discussão – o manual de FLE. A2 comenta que o manual é limitado enquanto que o trabalho do professor não é: “[...] *porque pro método aquele assunto foi, mas você sempre retoma novamente em algum momento [...]*” (76). Ou seja, fecha-se um tema e se abre outro.

Porém, como verificamos na fala de A3 que vem em seguida à de A2 o tema trazido por A2 em seu discurso não foi objeto de discussão. Com efeito, A3 retomou a discussão sobre a atividade inicial de P1 e introduziu novos temas, como vemos assinalados abaixo:

77 A3: Também P [A3 dirige sua fala à pesquisadora], porque a gente segue um cronograma, né? Quando a gente tá na sala de aula, **a gente tem que seguir um cronograma**, mas nem sempre a gente consegue. Bom, pelo menos no meu caso quando eu volto pra casa que eu vou olhar o que foi que eu dei, aí: “Ah, isso aqui faltou”. **Tenho que dar na outra aula** [...].

Segundo Yvon e Clot (2004, p. 27), “visionada por um par, a sequência muda de novo de estatuto e, em mudando de contexto, pode tomar um sentido novo”¹⁶⁵. Dito de outro modo, ao resgatar a atividade inicial e o comentário de P1 a respeito, A3 vê com outros olhos a situação e traz à tona temas que representam preocupações individuais: a questão da gestão do tempo e de suas “obrigações” como professora. Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 134), “o tema [...] procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*”.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os alunos-estagiários, estando próximos do “horizonte alargado” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 50) do qual fazem parte professores experientes, tornam-se observadores mais atentos para colocar em relação os atos discursivos da situação dialógica imediata às suas reflexões em relação ao trabalho docente; o que um interlocutor estrangeiro poderia perder por desconhecer “o entorno comum minimal”¹⁶⁶ (FRANÇOIS, 1998, p. 115).

Ainda sobre isso, Faïta (2005) postula que a evolução do diálogo produz uma *circulação*, um *movimento temático*, ou seja, um tema evolui a partir de outro até chegar a outro e “esta cascata, de temas em sub-temas sucessivos, demonstra bem que valores importantes podem existir no pano de fundo, dissimulados por palavras anódinas” (VIEIRA; FAÏTA, 2003). François (2005, p. 27) também vem complementar o que dissemos ao afirmar que

[...] temas diferentes levam à zonas diferentes da existência. Zonas onde é preciso falar, zonas onde podemos ou devemos calar. Zonas onde a relação do dito e do não dito é evidente e dividida e zonas onde não é dessa forma. Seja para todos os homens seja para este ou aquele, zonas do fácil de dizer e do difícil de dizer¹⁶⁷.

Assim, podemos afirmar que o que não foi dito, o que poderia ter sido dito, o que ficou implícito, o que não ficou evidente durante a ACS de P1 com sua própria atividade pode ser (re)colocado em questão pelos alunos-estagiários, ou seja, por estarem extralocalizados

¹⁶⁵ No original: «Visionnée par un pair, la séquence change à nouveau de statut et, en changeant de contexte, peut prendre un sens nouveau».

¹⁶⁶ No original: «l’entour commun minimal».

¹⁶⁷ No original: «[...] des thèmes différents renvoient à des zones de l’existence différentes. Des zones où il faut parler, des zones où l’on peut ou doit se taire. Des zones où le lien du dit et du non-dit est évident et partagé et des zones où il n’en est pas ainsi. Soit pour tous les hommes soit pour tel ou tel, des zones de facile à dire et de difficile à dire».

(BAKHTIN, 2003), eles pertencem a “zonas diferentes da existência” (FRANÇOIS, 2005), fazendo emergir novos temas completamente diferentes daqueles que foram (ou não) anunciados no momento da ACS e que nesse novo contexto dialógico poderiam ser pertinentes na discussão.

Também não poderíamos deixar de notar a relação que A3 estabelece com o sobredestinatário e com o subdestinatário: “*Quando a gente tá na sala de aula, a gente tem que seguir um cronograma, mas nem sempre a gente consegue. [...] eu vou olhar o que foi que eu dei, aí: “Ah, isso aqui faltou”* (77). A3 se dirige em seu discurso a ela mesma ao utilizar o discurso direto e a um terceiro participante quando justifica o não cumprimento do cronograma a ser seguido.

Segundo Bakhtin (2003, p. 272), “o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva [...]”. Ou seja, se pondo para uma resposta ativa de seus destinatários imediatos, A3 já se protege da avaliação dos mesmos buscando apoio no sobredestinatário: “[...] *mas nem sempre a gente consegue [...]*”.

Cabe, então, mais uma vez fazer referência à “motricidade do diálogo” (CLOT; FAÏTA, 2000) que, citando Faïta e Saujat (2010, p. 56), “[...] suscita um retorno dos atores sobre o vivido e provoca uma evolução intrínseca da relação dialógica”¹⁶⁸. A3 põe em movimento suas preocupações profissionais e (re)vive uma experiência prática, ao dialogar com os seus destinatários.

Em seguida ao discurso de A3, A1 pede para falar.

78 A1: Só falar um pouquinho aqui. [...]. No caso, se você ensaia realmente, [...], você lê um pouquinho antes da aula pra lembrar, você pensa como você vai dar ++ e tudo ++ na hora você, acho que você acaba talvez fazendo de outro jeito [...].

Em sua fala, A1 continua o debate sobre o *métier*: “[...] *você pensa como você vai dar ++ e tudo ++ na hora você, acho que você acaba talvez fazendo de outro jeito [...]*” (78); mas agora corroborando com o que A2 havia dito anteriormente: “*Você pode planejar +. [...] apenas foi algo que saiu do controle dela naquele momento[...]*” (76 A2). Interpretamos esse movimento discursivo de A1 como uma maneira de dar um certo “acabamento” à questão, ou seja, dizer aos colegas estagiários que mesmo preparando,

¹⁶⁸ No original: «[...] suscite un retour des acteurs sur leur vécu et provoque une évolution intrinsèque du rapport dialogique».

ensaiando, lendo o conteúdo a ser trabalhado antes de dar a aula, “*você acaba talvez fazendo de outro jeito*”.

Mais precisamente falando, A1 legitima o discurso de A2, mostrando que há uma constante distância entre o trabalho tal como é prescrito pelo professor – planejado – e o trabalho efetivamente realizado por ele em sua sala de aula (AMIGUES, 2004). Assim, citando Clot (2008, p. 244), podemos dizer que essa “é a palavra do fim. Este diálogo está terminado”¹⁶⁹.

No entanto, “sem perder de vista as dimensões concretas das trocas e mantendo uma relação permanente com a atividade inicial e seus elementos de contextualização” (VIEIRA; FAÍTA, 2003, p. 46) a pesquisadora retorna à discussão sobre a sequência temática em foco e indaga: “[...] *pode ser complementado depois em um outro momento ++ em outra aula né?*” (79 P).

A resposta à pergunta da pesquisadora vem de PF, que se pronuncia introduzindo em seu discurso uma visão ampla daquela particular relação dialógica provocada nesta pesquisa. Sua interpretação daquele contexto é a da formadora de professores. PF é *o outro* atuando para a tomada de consciência dos alunos-estagiários. Reforçando essa ideia, Vigotski (1998a, p. 176-177) afirma que “[...] um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo”.

80 PF: É verdade, ela [PF refere-se à P1] pode retomar depois né? Ao ter essa consciência [...] Mas eu num sei, através do vídeo, talvez a P1 teve essa oportunidade de fazer essa reflexão sobre esse ponto porque ela se viu no vídeo [...]. [...] o que a gente queria muito né, poder voltar a fita e ver o que fez e ver os erros que cometeu ou o que acertou e levar isso pra sua experiência mais adiante né, pra melhorar a sua experiência né, melhorar como professor.

Assim, em seu discurso PF mostra que compreende a atividade inicial filmada, vista e comentada por P1 como ideal para a tomada de consciência da própria P1, contudo, reconhece que isso é algo que não pode ser realizado em todos os momentos da vida de um profissional. Mas o fundamental do discurso de PF é que ele abrange os “entornos” (FRANÇOIS, 2005) daquele contexto dialógico em geral, indo além da *significação* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Quer dizer, PF indiretamente diz aos alunos que o professor não pode “voltar a fita” – no sentido concreto da expressão – mas que é possível, para o professor, refletir sobre seus atos transcorridos.

¹⁶⁹ No original: «C’est le mot de la fin. Ce dialogue-là est terminé».

Mais precisamente, quando PF diz aos alunos-estagiários que a tomada de consciência ajuda na reflexão sobre a prática, levando a melhorar a experiência profissional; PF apreendeu o *tema* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) durante a situação de comunicação instalada, ou seja, ela identificou o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio da vida (CEREJA, 2010). Sua interpretação não se resumiu ao nível da significação, que conforme Bakhtin/Volochínov (2010, p. 136) “[...] não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto”.

A tudo isso, podemos acrescentar que o coletivo é um “recurso para o desenvolvimento individual” (CLOT, 2006, p. 102); quer dizer, essa particular relação dialógica proporcionada por este estudo se trata de um trabalho de co-análise que reúne professoras experientes, alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora em um processo capaz de pôr a atividade professoral em movimento e levar os alunos em formação a observar outras experiências para conseguir refletir, compreender e eventualmente transformar as suas próprias (FAÍTA; SAUJAT, 2010).

Concluimos esse segundo momento de análise, afirmando que toda essa cadeia de discursos entrelaçados só foi possível porque trouxemos para os alunos-estagiários os vídeos de P1 e P2 em confrontação com suas atividades iniciais. Ou seja, a ACS foi aqui elemento desencadeador de todas essas relações dialógicas acima analisadas.

4.3 Escrever sobre si: “Mais um momento de reflexão”

Como anteriormente mencionado, tendo em vista todas as especificidades dos contextos de estudo com o qual trabalhamos, algumas devidas adaptações do quadro metodológico da autoconfrontação foram realizadas nesta pesquisa.

Assim, ao final do processo de produção de dados resolvemos pedir aos alunos-estagiários uma escrita autobiográfica para que eles narrassem a sua experiência vivida durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos das duas professoras experientes em ACS. A instrução era: *Narre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples.*

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 378),

a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido.

Nessa perspectiva, com uma narrativa autobiográfica esperávamos fazer com que os alunos-estagiários realizassem um retorno mais profundo a si, trazendo em sua escrita o *eu* para o centro das reflexões. Entretanto, não necessariamente encontramos uma retrospectiva mais pessoal nas narrativas autobiográficas, talvez pela pouca intimidade que os alunos-estagiários tinham com esse tipo de gênero textual.

É evidente que o que os alunos-estagiários escreveram é igualmente importante e não invalidou o objetivo principal da narrativa autobiográfica neste estudo, que era conhecer melhor as opiniões dos alunos-estagiários sobre a sua experiência vivida durante o percurso da disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos das duas professoras experientes em ACS.

Desse modo, podemos dizer que as narrativas autobiográficas complementaram o que os alunos-estagiários haviam dito ao final da visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS.

Fizemos, pois, uma análise desses comentários finais e de suas narrativas autobiográficas. Primeiramente, apresentamos alguns excertos dos comentários:

357 P: [...] vocês acham que esses comentários *[das duas professoras experientes em ACS]*, eles complementariam as observações que vocês fizeram durante as disciplinas de Estágio de observação *[A pesquisadora refere-se às disciplinas de Estágio Supervisionado I e III]*?

358 A2: Sim + *[A1 concorda com A2 movimentando positivamente a cabeça]*.

359 A3: Sim. Porque agora a gente tem o lado deles *[A3 refere-se a professoras experientes em geral]* [...]. A gente segue um cronograma *[A3 refere-se às fichas pedagógicas utilizadas durante a disciplina]* que +++ que muitas vezes eles *[professores experientes]* nem têm acesso e a gente tá avaliando, olhando alguns pontos positivos e negativos [...].

.....

363 A1: E até a gente teve a oportunidade de ver outros pontos que a gente não +++

364 A3: Não deu atenção.

365 A1: ++ não viu, não prestou atenção na hora da +++ da observação, né?

.....

376 A2: *[A2 continua respondendo à pergunta (357) da pesquisadora]* Eu acho que surte muito efeito quando você realmente confronta os experientes conosco, no caso, nós que estamos em sala de aula. Se isso fosse aplicado, digamos, no Estágio I que é só observação e o aluno não foi pra sala de aula +++ tudo bem, fica importante, ilustra, mas ele não vai ter a +++ a +++.

377 A3: A experiência.

378 A2: +++ a experiência, né? Eu acho interessante você aplicar no aluno que esteja realmente na sua atividade docente, porque você se identifica, né? Porque até então o que é ++ o que o aluno possa ver ou que o aluno que ainda não teve a experiência + ele vê o vídeo + pra ele vai ser ainda tudo muito empí- é +++ é +++ tudo muito nublado, porque ele não vai ter tido a experiência. Eu acredito que deva ser uma coisa concomitante.

379 A3: Dentro da sala de aula e tendo a experiência com o vídeo pra trabalhar os dois em conjunto, antes disso eu acho também que não é muito interessante.

380 P: A1 ++ [*A pesquisadora quer saber a opinião de A1*].

381 A1: [...] teve momentos que eu fiquei muito calada porque eu realmente eu ainda eu não tive uma sala de aula minha propriamente como professora, então eu realmente não ia responder uma coisa que eu não tinha certeza ou que eu não ia reagir daquela forma porque eu realmente não tive contato ainda em sala de aula como professora, então eu acho que precisa ter.

Na primeira parte do diálogo acima, A3 se dá conta da importância dos comentários das duas professoras experientes em ACS para os alunos que estão em estágio de observação. Em seu discurso, A3 faz uso de um advérbio que indica que somente com as fichas pedagógicas utilizadas não é possível ver esse “outro lado” da atividade do professor observado: “*Porque agora a gente tem o lado deles [...]*” (359).

Dizendo de outro modo, entendemos que para A3, antes da visualização desses vídeos, os alunos-estagiários não tinham acesso ao *real* da atividade docente; ou seja, eles iam observar as aulas de professores experientes com um olhar avaliativo (GIMENEZ, 2005), buscando perceber apenas os aspectos negativos e positivos das aulas: “[...] *a gente tá avaliando, olhando alguns pontos positivos e negativos [...]*” (359). Mas agora, com os vídeos das duas professoras em ACS, A3 afirma que seus colegas estagiários e ela própria têm acesso à visão dos professores observados, ou seja, conseguem ver o “lado deles”.

Como constatamos na sequência do diálogo, A1 também concorda que os vídeos das duas professoras experientes trouxeram novos aspectos que podem complementar as fichas pedagógicas: “[...] *a gente teve a oportunidade de ver outros pontos [...]*” (363).

Já o discurso de A2 em (376) traz uma importante constatação, ou seja, os vídeos não trariam aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I as mesmas contribuições que trazem aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III. O que nos faz concluir que, os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III, por já terem passado por uma disciplina de regência (Estágio Supervisionado II), têm uma visão, ou pelo menos devem ter, mais alargada do que a visão dos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I. O que é confirmado por A3 e em seguida por A1: “*Dentro da sala de aula e tendo a experiência com o vídeo pra trabalhar os dois em conjunto, antes disso eu acho também que não é muito interessante*” (379 A3); “[...] *eu realmente não tive contato ainda em sala de aula como professora, então eu acho que precisa ter*” (381 A1).

Lembramos que, na ocasião, A2 e A3 já estavam em sala de aula e A1 ainda não havia ministrado aulas de FLE.

Havendo analisado alguns excertos extraídos dos comentários entre alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora ocorrida após a visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS, expomos abaixo as opiniões dos alunos-estagiários presentes nas narrativas autobiográficas. Para uma melhor visualização resolvemos primeiramente colocá-las em quadros disjuntos para em seguida comentar a respeito.

QUADRO 7: Opinião de A1 expressa na narrativa autobiográfica sobre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples

→ Observar esses vídeos contribui bastante para um professor que está iniciando;	→ Identificamo-nos com algumas situações;
→ Pudemos ver como os professores atuam em sala de aula e saber o que eles pensam sobre suas aulas;	→ Através das discussões dos professores, repensamos, concordamos ou formamos novas opiniões;
→ Isso aumenta mais o conhecimento do professor iniciante;	→ Enriqueceu nosso conhecimento;
→ O professor iniciante tem a oportunidade de se reconhecer dentre alguns professores e pensar em como agir diante de algumas situações;	→ Passamos a pensar um pouco mais na nossa forma de ensinar;
→ O professor iniciante pode aumentar suas possibilidades de melhorar no ensino;	→ Vimos novas possibilidades;
→ Foi muito bom e de grande contribuição os vídeos;	→ Podemos sempre melhorar revendo os nossos erros ou falhas.
→ Observar os vídeos ajudou muito;	

FONTE: Elaboração própria

QUADRO 8: Opinião de A2 expressa na narrativa autobiográfica sobre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples

→ Louvável a oportunidade de participar deste processo de autoconfrontação;	→ Este processo tem o poder de elucidar ao docente iniciante que as suas angústias e inseguranças são compartilhadas até mesmo por aqueles que já se encontram em sala de aula;
→ Uma oportunidade de refletir a nossa própria atividade docente;	→ O aluno-estagiário percebe que a sua atuação é parte de um processo dinâmico que está para além das teorias...
→ A autoconfrontação permitiu desmitificar determinadas crenças;	

FONTE: Elaboração própria

QUADRO 9: Opinião de A3 expressa na narrativa autobiográfica sobre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples

→ Só tem a contribuir com a prática docente.	
--	--

FONTE: Elaboração própria

Confirmando o que havia sido comentado ao término da visualização dos vídeos das duas professoras experientes e acrescentando novas opiniões, os alunos-estagiários

mostraram em seus comentários nas narrativas autobiográficas que a experiência com os vídeos foi enriquecedora para refletir a sua (atual e/ou futura) prática docente. Algo que consideramos positivo para a formação profissional desses alunos-estagiários.

Fazendo avançar a nossa análise, podemos também considerar que a própria escrita da narrativa autobiográfica foi muito positiva para fazer com que os alunos-estagiários refletissem mais um pouco sobre a experiência vivida com os vídeos das duas professoras experientes em ACS e enxergassem, no momento da escrita, novos aspectos não mencionados anteriormente. De acordo com Silva e Maia (2010, p. 4),

[...] as narrativas autobiográficas inscrevem-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, potencializando a narração de si como método de pesquisa e, ao mesmo tempo, como projeto de formação, considerando que a construção da narrativa centrada nos percursos formativos possibilita à pessoa que conta a própria história de vida retomar suas vivências passadas e/ou presentes na interface passado e presente, individual e coletivo, pessoa e mundo que, ao assumir a forma de experiência, potencializa o caráter formador deste processo.

Ou seja, a própria escrita da narrativa autobiográfica também contribuiu para o processo dialógico-reflexivo proposto por esta pesquisa. Com efeito, ainda citando Silva e Maia (2010, p. 4), “[...] a situação de construção da narrativa coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos [...]”. Isso é confirmado na narrativa autobiográfica de A1.

Percebemos que A1, mesmo sendo a única dos três alunos-estagiários a não ter vivido ainda a experiência de ministrar aulas de FLE, encontrou nos vídeos das duas professoras experientes em ACS auxílio para certas dificuldades que podem ser futuramente experienciadas em sala de aula: *“O professor iniciante tem a oportunidade de se reconhecer dentre alguns professores e pensar em como agir diante de algumas situações”*; *“Vimos novas possibilidades”* (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1). Assim, A1 se beneficiou de um novo contexto para desenvolver suas reflexões, o contexto da escrita autobiográfica.

Outro ponto que observamos é que A1 escreve fazendo uso constante do pronome “nós”. Em nenhum momento, A1 utiliza o pronome “eu” em sua narrativa autobiográfica. Mais do que “uma escrita de si” (SOUZA, 2008) observamos uma “escrita do nós”: o “nós” coletivo, o “nós” alunos-estagiários, o “nós” professores iniciantes, o “nós” em processo formativo. Para Ponzio (2011, p. 12), o “[...] próprio corpo, [...], apesar da ilusão de pertencer ao Eu; apesar da individualidade; [...] está conectado de forma indissolúvel e vital com os

outros corpos e com o mundo, tanto em sentido sincrônico como diacrônico”. É exatamente o que identificamos na escrita da narrativa autobiográfica de A1, uma conexão vital do “eu” com o “nós”.

Dessa forma, **nos identificamos** com algumas situações, **pensamos** que **agiríamos** da mesma forma e até **pensamos** de um modo diferente; e através das discussões dos professores, **repensamos** e **concordamos** ou **formamos** novas opiniões.

.....

Somente enriqueceu **nosso** conhecimento, pois **passamos** a pensar um pouco mais na **nostra** forma de ensinar, **vimos** novas possibilidades e **sabemos** que **podemos** sempre melhorar revendo os **nostros** erros ou falhas. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1).

Na narrativa autobiográfica de A1, vemos o “nós” incorporando o “eu” e o “eu” incorporando o “nós”. O que consideramos como algo positivo, haja vista que na concepção vigotskiana do desenvolvimento, “[...] o *externo* – ‘o meio social’ – não é aqui realmente *outra coisa* que o *interno* – o psiquismo individual [...]”¹⁷⁰ (SÈVE, 1999-2002, p. 254).

Já A2 iniciou sua narrativa autobiográfica mesclando duas entidades enunciativas – “eu” e “nós” – para, por fim, introduzir e concluir sua escrita utilizando uma terceira entidade – “ele(s)”:

Julgo louvável a oportunidade de participar deste processo de autoconfrontação como uma oportunidade de refletir a **nostra** própria atividade docente **enquanto alunos-estagiários** do Núcleo de Línguas [...]

.....

o aluno-estagiário percebe que a **sua** atuação é parte de um processo dinâmico que está para além das teorias... (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A2).

Acreditamos que para A2, a reflexão, durante a escrita da sua narrativa, aconteceu de um território exterior. Ao escrever, ele era um *outro* de si mesmo (BAKHTIN, 2003). Ele se colocou de fora da sua própria experiência para vê-la melhor e analisá-la com olhos extrapositionados. Segundo Amorim (2004, p. 191), a exotopia “[...] constitui para Bakhtin, a própria condição da compreensão”, ou seja, A2 compreendeu melhor a experiência vivida ao se ver de fora; ao se ver como “ele”.

Parafraseando Machado (2005, p. 131), “[...] para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade [...]”, A2 olhou a sua experiência com os vídeos das duas professoras experientes em ACS de um ponto de vista totalmente diverso da percepção centrada num único ponto, o ponto do “eu” ↔ “nós”. As palavras de Amorim (2004,

¹⁷⁰ No original: «[...] l’externe – ‘le milieu social’ – n’est pas ici vraiment *autre chose* que l’interne – le psychisme individuel [...] ».

p. 250) resumem e validam essa nossa análise sobre a escrita da narrativa autobiográfica de A2:

Chegamos assim àquele ponto onde Bakhtin diz se situar o autor: em todo lugar e em nenhum lugar em particular. O autor está no ponto de junção entre a forma e o conteúdo, nas escolhas estilísticas que não são arbitrárias [...]. Podemos ouvi-lo, mas não podemos vê-lo.

Nesse sentido, A2 está ali naquela “escrita do ele”. Para complementar o que dissemos, Béguin (2009, p. 40) afirma que “só tomamos consciência de um mundo quando nos distanciamos dele”¹⁷¹.

E ao afirmar que “o aluno-estagiário percebe que a sua atuação é parte de um processo dinâmico que está para além das teorias...” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A2); A2 se dá conta de que a prática docente do aluno em formação é um processo inacabado, em constante construção, é algo que as teorias não podem prover completamente. cremos que a discussão suscitada a partir da visualização dos vídeos das duas professoras experientes contribuiu para essa reflexão de A2.

Já A3, em sua narrativa autobiográfica, apesar de ter usado o plano enunciativo do “eu”, não fez uma retrospectiva mais pessoal da experiência vivida com os vídeos das duas professoras experientes em ACS. A3 pouco expressou sua opinião em sua escrita. Todavia, ao final de sua narrativa autobiográfica, A3 sugeriu algo que consideramos interessante: a realização de autoconfrontação com alunos em processo formativo.

Na minha situação de aluno-aprendiz, acreditei que eu não me sentiria confortável em participar de todo o processo avaliativo da autoconfrontação, pois acreditava que por ainda estar no início da docência não saberia como lidar com os erros que viriam a ser apresentados com a autoconfrontação, porém acabei mudando de ideia, pois pensei devido ao fato de nos encontrarmos em um processo ainda inicial, seria mais fácil identificar erros e tentar buscar melhores soluções para os problemas encontrados, acho que seria uma forma de amadurecer profissionalmente. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A3).

Essa reflexão de A3 é muito importante, pois A3 mostra que acredita no amadurecimento profissional provocado pelos vídeos produzidos em autoconfrontação. Entendemos que A3 se deu conta do poder dialógico-reflexivo que a autoconfrontação suscita.

No entanto, apesar de em sua escrita A3 ter associado a autoconfrontação à identificação de “erros” dos professores, esclarecemos que o quadro metodológico da autoconfrontação não tem como objetivo ir em buscar dos “erros” dos professores, mas de

¹⁷¹ No original: «On ne prend conscience d’un monde que lorsqu’on s’en éloigne».

“[...] fazer falar os sujeitos sobre seu trabalho”¹⁷² (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 55), torná-los co-analistas de sua própria atividade “[...] para a transformação das situações de trabalho ordinárias”¹⁷³ (DUBOSCQ; CLOT, 2010/2, p. 263).

Enfim, embora nas narrativas autobiográficas não tenha havido necessariamente uma escrita mais íntima de si mesmo, podemos constatar que nenhum dos três alunos-estagiários objectou a importância que os vídeos das duas professoras experientes tiveram durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III.

Assim, havendo concluído essa parte da análise, na seção seguinte tratamos do papel do pesquisador que adota o quadro metodológico da autoconfrontação.

4.4 A pesquisadora e o quadro metodológico da autoconfrontação

Acreditamos ser fundamental, nesta pesquisa, abrir um espaço para falar sobre o papel do pesquisador que opta em trabalhar com o quadro metodológico da autoconfrontação. Pois, segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 61), durante o processo dialógico da autoconfrontação

O pesquisador é ao mesmo tempo responsável, organizador, deste diálogo, mas ele é também um de seus personagens. Ele é então simultaneamente criador e ator, no sentido da “encenação”. [...] Ele se torna dentro dessas condições “catalisador” da situação criada, sem que seu papel se limite a isso¹⁷⁴.

Nesse sentido, podemos dizer que o papel do pesquisador durante o processo da autoconfrontação não é apenas o de coletar dados, nem fazer com que o sujeito fale sobre o que se quer ouvir, mas o de ser um mediador e um co-analista das situações dialógicas criadas no decorrer do processo.

A acepção que temos da palavra “mediador” vem de Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 62) quando ele diz que o pesquisador “[...] torna-se um ‘mediador’ entre o passado e o atual do sujeito: sem ele [o pesquisador] não haveria este encontro”¹⁷⁵. Podemos dizer que, ao levar para o período da disciplina de Estágio Supervisionado III vídeos de professoras

¹⁷² No original: «[...] faire parler les personnes à propos de leur travail».

¹⁷³ No original: «[...] pour la transformation des situations de travail ordinaires».

¹⁷⁴ No original: «Le chercheur est à la fois responsable, organisateur, de cette mise en dialogue, mais il en est aussi l’un des personnages. Il est donc simultanément concepteur et acteur, dans le sens de la ‘mise en scène’. [...] Il devient ce faisant ‘catalyseur’ de la situation créée, sans que son rôle se limite à cela».

¹⁷⁵ No original: «[...] il devient un ‘médiateur’ entre le passé et l’actuel du sujet : sans lui il n’y aurait pas cette rencontre».

experientes comentando sua própria atividade, a pesquisadora assumiu o papel de uma mediadora.

Primeiramente, mediadora do processo dialógico que ela ajudou a conceber e a organizar, ou seja, entre professoras experientes e alunos em estágio de observação; em seguida, mediadora entre os alunos-estagiários e o próprio período de formação no qual eles se encontravam inseridos, mais precisamente o período da prática de ensino voltado para a observação e, por fim, entre o momento passado e o momento presente do processo formativo dos alunos-estagiários. Podemos observar isso no seguinte diálogo:

259 P: Então, é ::: com **essas discussões**, vocês, é :: vão buscar ou estão buscando ser mais eficazes durante a atividade de vocês em sala de aula? Futuramente como professores, né? [...] Vocês acham que **essas discussões** estão ajudando nisso?

260 A3: Sim, porque **antes a gente não tinha** uma visão de como é **observar mesmo** uma sala de aula [...].

A pesquisadora em sua pergunta faz referência às discussões que foram provocadas entre os alunos-estagiários, a professora-formadora e a própria pesquisadora a partir das sequências temáticas¹⁷⁶ presentes nos vídeos das duas professoras experientes em ACS. Em sua resposta, A3 remete a um momento anterior ao usar um advérbio de tempo e um verbo conjugado no passado, confirmando que há um antes e um depois dessas discussões: “[...] **antes a gente não tinha uma visão**[...]” (260).

O que se constata é que apesar de já ter cursado uma outra disciplina de observação (Estágio Supervisionado I), A3 não conseguiu desenvolver um olhar mais aprofundado das salas de aula que observou, o que se confirma quando ela usa um outro advérbio para intensificar o verbo “observar”: “[...] **de como é observar mesmo uma sala de aula** [...]” (260).

A pergunta da pesquisadora faz, pois, com que A3 volte o olhar para a sua formação como professora e se dê conta de que até aquele momento de discussão ainda não tinha sido despertada sua visão crítica e/ou reflexiva em relação às observações já realizadas. Ou seja, como acenamos no capítulo teórico deste estudo¹⁷⁷, e comprovamos agora no discurso de A3, mesmo seguindo o roteiro proposto nas fichas pedagógicas, os alunos-estagiários estavam (ou estão) indo observar as aulas de professores experientes sob um olhar contemplador, investigativo e/ou às vezes avaliativo (GIMENEZ, 2005) não conseguindo, conseqüentemente, dar um sentido às suas observações em relação com sua própria prática.

¹⁷⁶ É mister reforçar que a maioria dos temas levados para ACS com as duas professoras experientes emergiu dos próprios alunos-estagiários ao responderem ao questionário orientado.

¹⁷⁷ Ver 2.1.3, página 35.

Notamos ainda que A3 entra em diálogo com a sua formação universitária, ou seja, responder à pergunta da pesquisadora a faz dizer para ela mesma, para os outros alunos-estagiários e sobretudo para a sua professora-formadora – figura que representa a instituição – que antes das discussões ocasionadas pelos vídeos produzidos com as professoras experientes em ACS, os alunos-estagiários ainda não tinham o que Lima (2012, p. 61) chama de “olhar demorado sobre os fatos, nexos e relações que se estabelecem no movimento das pessoas”. O que nos faz entender que “o olhar de observação” (LIMA, 2012, p. 61) direcionado pelas fichas pedagógicas precisa de uma complementação.

Algo que particularmente nos chama a atenção é o fato de A3 trazer para a sua experiência os outros alunos-estagiários: “[...] *antes a gente não tinha [...]*” (260). A3 inclui em seu discurso seus colegas formandos, falando também por eles; dando a entender que, de certa forma, ela conhece a situação deles e se sente autorizada a exprimir o seu ponto de vista sobre o assunto, como se soubesse que eles vivenciam a sua mesma experiência nesse processo de formação inicial.

Enfim, esse exemplo nos mostra que devido à ação mediadora da pesquisadora durante a disciplina de Estágio Supervisionado III instaura-se uma particular relação dialógica entre o discurso proferido pelas professoras experientes em ACS e as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos-estagiários, mas também, e, sobretudo, instauram-se outras relações dialógicas portadoras de reflexão: entre A3 e a sua formação e entre o *eu* de A3 anterior às discussões e o *eu* atual de A3. Reflexão que, segundo Clot (2008), transparece dentro da atividade linguageira elaborada pelo pensamento do sujeito.

Nessa linha de pensamento Vieira e Faïta (2003, p. 39) vêm ao encontro do que dissemos ao anunciarem que “[...] as relações dialógicas ultrapassam largamente, e em todos os sentidos, qualquer ‘formato de interação’ localizado no processo em curso”.

Desse modo, como já referido no segundo capítulo deste estudo, a teoria das relações dialógicas defendida por Bakhtin/Volochínov (2010) assegura que é na e pela comunicação que o homem se constrói, isto é, são os signos realizados dentro de um meio social e ideológico que dão vida e alimentam a consciência do sujeito. E isso se constata na resposta de A3 à pergunta da pesquisadora (259 P).

Lembrando que a comunicação para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 127) não se limita “a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face”, mas escapa a essa ideia reducionista e vai além, convocando outros destinatários, isto é, convocando “um *outro* [...] não concretizado” (BAKHTIN, 2003, p. 301) e o próprio *eu* do autor do enunciado, tal como identificamos no discurso de A3.

Já o termo “co-analista” remete ao próprio princípio dialógico da autoconfrontação. Dito de forma mais clara, a posição que o pesquisador assume é a de construir junto com o sujeito as situações dialógicas que permitirão criar as condições para aumentar o poder de agir deste último e para transformar a sua experiência. Nas palavras de Faïta (2007, p. 4),

[...] se trata em primeiro lugar da vontade de substituir a relação assimétrica entre pesquisadores e sujeitos por aquela de parceria dentro da “co-análise”. Isso conduz os adeptos desse quadro metodológico, incluso o autor destas linhas, a impulsionar um movimento de “descontextualização – recontextualização” que consiste em distinguir, entre uma multiplicidade de outros possíveis, um fragmento de situação de trabalho que será em seguida submetido à uma reflexão *a posteriori* dos protagonistas, dentro de uma situação segunda onde esse momento de seu próprio trabalho efetuado se tornará o objeto de uma atividade crítica de redescoberta, de apreciação, de comentário¹⁷⁸.

O pesquisador que opta, portanto, pelo quadro metodológico da autoconfrontação deve ter consciência de que a sua atividade discursiva é importante porque ela gere, estimula e mantém a atividade discursiva do sujeito em confrontação com a atividade inicial filmada. Dizendo de outra forma, o pesquisador deve ficar sempre atento para não direcionar o projeto discursivo do sujeito, porque senão, segundo Faïta (2007, p. 13), “o sentido da relação construída se anula”¹⁷⁹.

Essa situação compele o pesquisador a “[...] manter uma atividade discursiva autônoma, interior e paralela [...]” à atividade discursiva do sujeito (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 42) tentando “[...] não deixar dissolver o laço com a situação primária, a atividade de primeiro nível”¹⁸⁰ (FAÏTA, 2007, p. 13), nem perder a chance de captar os temas trazidos pelo discurso do sujeito sobre a “atividade de primeiro nível”. Ainda para Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 61), “o pesquisador deve então ponderar e articular suas capacidades de fazer progredir os objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo de conduzir o diálogo”¹⁸¹.

Trazemos a seguir um exemplo retirado do momento da visualização da primeira sequência temática pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora do vídeo da

¹⁷⁸ No original: «[...] il s’agit en premier lieu de la volonté de substituer à la relation asymétrique entre chercheurs et sujets celle de partenariat dans la ‘co-analyse’. Cela conduit les adeptes de ce cadre méthodologique, dont l’auteur de ces lignes, à impulser un mouvement de ‘décontextualisation – recontextualisation’ consistant à distinguer, parmi une multitude d’autres possibles, un fragment de situation de travail qui sera ensuite soumis à la réflexion *a posteriori* des protagonistes, dans une situation seconde où ce moment de leur propre travail effectué deviendra l’objet d’une activité critique de redécouverte, d’appréciation, de commentaire».

¹⁷⁹ No original: «Le sens de la relation construite s’annule [...]».

¹⁸⁰ No original: «[...] ne pas laisser dissoudre le lien avec la situation primaire, l’activité de premier niveau».

¹⁸¹ No original: «Le chercheur doit alors pondérer et articular ses capacités à poursuivre les buts de la recherche et en même temps à conduire le dialogue».

professora experiente P2 em ACS que nos faz entender o porquê da importância do papel assumido pelo pesquisador que adota o quadro metodológico da autoconfrontação. Para uma melhor compreensão do exemplo, descreveremos primeiramente a cena da atividade inicial de P2 em sala de aula com seus alunos.

No vídeo, P2 aparece em pé distribuindo para cada aluno o material preparado para aquela aula. A turma era de nível avançado e a aula versaria sobre uma atividade de conversação. Como era o início da aula, alguns alunos ainda estavam chegando enquanto que outros já se encontravam sentados. A disposição das cadeiras era circular, mas como a sala de aula era muito grande e havia muitas cadeiras, a sala encontrava-se disposta em dois círculos, um círculo englobando o outro. Os alunos, por algum motivo, optavam em sentar-se nas cadeiras do círculo mais externo e P2 tinha que alongar o braço para conseguir entregar nas mãos de cada aluno o material preparado para a aula.

A pesquisadora mostrou essa cena aos alunos-estagiários e à professora-formadora seguida dos comentários em ACS de P2 que tratavam do manual de FLE utilizado naquela turma da Casa de Cultura Francesa. Após a visualização, a pesquisadora pausou o vídeo e A2 se pronunciou:

155 A2: Bem catedrática ela né? Há uma distância, há uma muralha entre ela e os alunos (*risos*). Porque esse monte de carteira entre ela e os alunos [*faz movimentos com as mãos como se mostrasse um quadrado*], parece um cercadinho né?

156 A1: Realmente (?). [*A1 movimenta as mãos e diz algo mais que não foi audível*].

157 P: Ainda é o manual, né?

158 A2: + Não, assim, eu esqueci até o manual (*risos*).

159 P: É uma visão né, diferente daquela de P1 sobre o manual [...].

A sequência temática apresentada tratava do manual de FLE, no entanto como pudemos observar no diálogo acima, A2 surpreendeu-se com um outro aspecto que viu na atividade inicial de P2, ou seja, com a distância física que existia entre ela e os seus alunos. A2 não só fala sobre o que viu, mas ao mesmo tempo ele sente, gesticula seu estranhamento e procura fazer com que os seus interlocutores percebam o que ele vivenciou durante a visualização daquela cena.

Fica evidente na transcrição da situação que a cena da atividade inicial foi mais importante para A2 do que o comentário que P2 fez sobre o uso do manual de FLE: “*Não, assim, eu esqueci até o manual*” (158). Naquele momento, o que mais interessava a A2 era a “atividade de primeiro nível” (FAÏTA, 2007) e não a atividade discursiva de P2. Esse

estranhamento parece ter sido para A2 revelador e poderia ter desencadeado, naquele contexto de formação, uma rica interação entre os alunos-estagiários e a professora-formadora.

Sobre o potencial dialógico transformador da autoconfrontação, Clot e Duboscq (2010/2, p. 265) afirmam que quando um sujeito comenta a atividade de outro, ele

[...] vê na atividade do outro sua própria atividade, ele a encontra sem poder necessariamente reconhecê-la. É ao mesmo tempo a mesma e não é a mesma, o que a torna independente de cada um dos protagonistas do diálogo.

[...] o pesquisador procura acompanhar essa exploração dos conflitos e das dissonâncias da atividade¹⁸².

Como visto no recorte discursivo acima, a experiência de A2 com o vídeo de P2 em ACS não foi consensual. A2 abriu espaço para um conflito que não era voltado para desenvolver o comentário de P2 sobre o manual de FLE, mas um conflito que versava sobre um outro tema, suscitado pela visualização do vídeo da atividade inicial de P2, ou seja, o posicionamento das cadeiras.

Podemos mesmo dizer que A2 não apenas “observou”, mas “reagiu” ao que viu, verbalizando sua reação e automaticamente provocando a reflexão de outros alunos-estagiários: “*Realmente*” (?) (156 A1). A discussão poderia, pois, ter sido encaminhada para esse novo tema trazido pela surpresa de A2 em relação ao que viu da atividade inicial de P2 e o debate poderia ter progredido se o discurso tivesse sido autorizado pela pesquisadora.

Porém, como se vê na sequência do diálogo, a pesquisadora não privilegiou o projeto discursivo de A2. Por duas vezes, em (157 P) e (159 P), ela retoma o tema do manual de FLE, contrariando o tema apreendido por A2 durante a visualização da atividade inicial de P2. “O laço com a situação primária” (FAÏTA, 2007, p. 13) foi desfeito e a oportunidade de fazer avançar um tema que era representativo para A2 não foi aproveitada.

Esclarecemos que o que aconteceu nesse momento específico da pesquisa é que a pesquisadora tinha em mente priorizar a evolução de uma discussão sobre o uso do manual de FLE que poderia se apresentar a partir do comentário da professora experiente. O que também não deixava de ser importante e que, inclusive, constava no repertório dos temas sugeridos pelos alunos-estagiários.

Sobre tudo isso, podemos dizer, para os pesquisadores que adotam o quadro metodológico da autoconfrontação, que a função que o pesquisador assume como “mediador”

¹⁸² No original: «[...] voit dans l’activité de l’autre sa propre activité, la retrouve sans pouvoir la reconnaître tout à fait. C’est à la fois la même et pas la même, ce qui la rend indépendante de chacun des protagonistes du dialogue.

[...] Le chercheur cherche à accompagner cette exploration des conflits et des dissonances de l’activité».

e “co-analista” durante o processo da autoconfrontação é essencial para criar as condições para aumentar o poder de agir do sujeito e para transformar a sua experiência profissional.

Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 34) fundamenta nosso pensamento, ao afirmar que o pesquisador é o responsável pelo bom andamento da “atividade sobre a atividade” (CLOT; FAÏTA, 2000):

Este último [o pesquisador] participa então dessa relação dialógica. Mas no lugar de agir sobre o que fala o sujeito, sobre a natureza e o conteúdo de seus atos, ele busca enquanto responsável da situação criada, facilitar-lhe a tarefa de verbalização. Para isso, ele intervém como mediador entre os meios dos quais o sujeito dispõe para organizar, comentar, justificar etc., os elementos de sua atividade e o que ele deseja dizer efetivamente.

.....

[...] nós [pesquisadores] não temos a pretensão de controlar as variáveis introduzidas dentro dessa situação, e o objetivo é mesmo o de contribuir para uma ‘co-análise’ da atividade¹⁸³.

Cabe, portanto, aqui uma reflexão atual – sobre a situação acima descrita – que nos direciona a uma constatação de transformação também da própria pesquisadora.

Assumindo no presente uma posição exotópica, ou seja, assumindo a posição de ser um *outro* em relação a si mesma naquele momento, percebemos a atividade impedida ao se interromper o projeto discursivo de A2, quando se poderia tê-lo deixado continuar sua reflexão sobre o posicionamento das cadeiras. Isso significa que, no estudo em questão, a atividade da pesquisadora envolvida no processo de autoconfrontação com os demais sujeitos também está passível de transformação ao olhar *a posteriori* sua atividade “de um ponto de vista extraposto” (MACHADO, 2005, p. 131). Ainda a respeito desse excedente de visão, Bakhtin (2003, p. 21) diz 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 [...].

[...] porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

¹⁸³ No original: «Ce dernier participe donc à ce rapport dialogique. Mais au lieu d’agir sur ce dont parle le sujet, sur la nature et le contenu de ses actes, il s’emploie en tant que responsable de la situation créée, à lui faciliter la tâche de mise en mots. Pour cela, il intervient comme médiateur entre les moyens dont le sujet dispose pour ordonner, commenter, justifier, etc., les éléments de son activité, et ce qu’il souhaite dire effectivement. [...] on n’a pas la prétention de contrôler les variables introduites dans cette situation, et le but est bien de contribuer à une ‘co-analyse’ de l’activité».

Enfim, esse exemplo que trouxemos foi para ilustrar que apesar de a pesquisadora ter interrompido o desenvolvimento do discurso de A2 e eventualmente bloqueado uma possível transformação em curso, o quadro metodológico da autoconfrontação continuou sendo, nesta pesquisa, um meio de desenvolver o pensamento e de influenciar a atividade futura; nesse caso, da própria pesquisadora, que doravante estará mais atenta com a questão da gestão da atividade discursiva, tanto a sua própria quanto a do(s) sujeito(s) em situação de confrontação.

Havendo, portanto, discorrido sobre o papel do pesquisador que opta em utilizar o quadro metodológico da autoconfrontação, passamos no próximo capítulo à discussão dos resultados obtidos com nossas análises.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, retomamos os resultados encontrados em nossas análises para discuti-los à luz de alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a; RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009; CLOT, 2006, 2007, 2008, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Na primeira seção, apoiando-nos em estudos de Vigotski (1930/1985) e Rabardel (1995, 1999-2002, 2005, 2009), mostramos que da condição de *artefato*, no presente estudo, as ACS realizadas com as duas professoras experientes tornaram-se um considerável *instrumento* de auxílio para a formação profissional dos alunos em estágio de observação envolvidos nesta pesquisa.

Na segunda seção, falamos de como a *instrumentalização* das ACS das duas professoras experientes pode levar à uma eventual transformação na prática dos alunos-estagiários, ou seja, falamos de uma *instrumentação* destes últimos (RABARDEL, 1995, 1999-2002, 2005, 2009). Para isso, retomamos alguns conceitos que foram vistos na primeira parte deste estudo, fomentando, assim, uma discussão sobre o que constatamos durante as análises que fizemos.

Para, enfim, legitimar nossos argumentos, trazemos novos exemplos retirados do discurso dos próprios sujeitos da pesquisa.

5.1 ACS como instrumento de formação

O conceito de *instrumento* como entendido por Rabardel (1995), que se ampara nas concepções da psicologia vigotskiana sobre o desenvolvimento cognitivo do homem, é fundamental para entender o porquê da utilização desse termo nesta pesquisa.

Vigotski (1930/1985), ao desenvolver o conceito de *instrumento psicológico*, mostra que este “sempre produz um desdobramento do sujeito” (FRIEDRICH, 2012, p. 66). Ou seja, “utilizando os instrumentos psicológicos, o homem controla e influencia seu comportamento psíquico” (FRIEDRICH, 2012, p. 66) ao buscar solucionar problemas imediatos ou ao planejar ações futuras.

Rabardel (1995), apoiando-se nessa conceitualização, entende o *instrumento* como uma entidade mista, composta de uma parte pelo *artefato* (material ou simbólico) e de outra parte por dimensões representativas e operatórias do sujeito que lhe atribui sentido e talvez até

mesmo funções diferentes. Para Rabardel (1995), o instrumento é também construção, produção do sujeito.

Desse modo, a apropriação de um artefato pelo sujeito, atribuindo-lhe novas funções e/ou enriquecendo suas características intrínsecas, transforma-o em instrumento.

Para dar um exemplo do que entendemos sobre esses dois conceitos, podemos citar como artefato a palavra dicionarizada, isto é, a palavra “finalizada” pelos lexicólogos e colocada dentro de uma zona de estabilidade definida e limitada. A apropriação da palavra pelo locutor, que a (re)posiciona em seu contexto socioideológico, atribue-lhe novos sentidos e enriquece suas características estáveis. Nessa perspectiva, podemos dizer que de artefato social a palavra torna-se um instrumento de ação para o locutor naquele seu contexto de uso. Machado e Lousada (2010, p. 625) afirmam que

[...] quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, “dado” pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação.

Wertsch (1998¹⁸⁴ apud BÉGUIN, 2009, p. 39) mostra que para a filosofia bakhtiniana, “o termo ‘apropriação’ (*prisvoenie*) designa um processo durante o qual alguém toma alguma coisa que vem de outro alguém e a faz sua”¹⁸⁵, ou seja, a palavra de alguém pode ser uma apropriação de outrem que a usa como um meio de agir sobre si mesmo ou sobre outros sujeitos.

Assim, em nossas análises percebemos que os alunos-estagiários se apropriaram das verbalizações das duas professoras experientes autoconfrontadas com suas atividades iniciais, mobilizando-as e transformando-as em instrumento para auxiliar na sua futura prática docente.

Um exemplo disso é quando A1, em sua narrativa autobiográfica, diz que ver professores experientes confrontados com sua própria atividade inicial

[...] aumenta mais o conhecimento do professor iniciante, dando a oportunidade para se reconhecer dentre alguns professores e **pensar em como agiria diante de tais situações e aumentar suas possibilidades de melhorar no ensino.** (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1).

¹⁸⁴ WERTSCH, James. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press, 1998.

¹⁸⁵ No original: «[...] le terme ‘appropriation’ (*prisvoenie*) désigne un processus durant lequel quelqu’un prend quelque chose qui vient de quelqu’un d’autre, et le fait sien».

De acordo com o que A1 diz em sua narrativa autobiográfica, interpretamos que a ACS não se resumiu a condição de um artefato, mas foi um instrumento orientado para uma eventual resolução de problemas futuros para A1.

Podemos ainda acrescentar que, para a aluna-estagiária A1, a ACS não foi um instrumento produtor de resultados imediatos, ou seja, ao ver a confrontação das professoras experientes com suas atividades iniciais, A1 não foi levada a dizer o que adotaria ou não como técnicas de sala de aula, ou o que era eficaz ou válido para ser imitado em sua prática futura. Se tivesse sido dessa forma, teríamos proporcionado aos alunos-estagiários mais um instrumento reducionista e utilitarista, como acreditamos ser o caso do uso das fichas pedagógicas propostas durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.

Essa fala de A1 foi algo que consideramos muito positivo para este estudo, afinal, como já dissemos anteriormente não concordamos com a prática formativa que procura moldar um reproduzidor de técnicas estáticas que não se envolve verdadeiramente em uma reflexão crítica e emancipatória sobre seu trabalho (MOITA LOPES, 2002).

Entendemos, então, que a ACS foi para A1 um instrumento produtor de capacidades, pois a levou a projetar sua futura prática no momento em que refletia sobre o que as professoras experientes diziam sobre suas atividades iniciais. Dizendo de outra forma, a ACS não foi somente o objeto de uma reflexão e de uma eventual transformação para A1, mas foi principalmente o meio que proporcionou tudo isso.

Cabe, assim, dizer que A1 se apropriou de um artefato social e metodológico – a ACS – e o fez ser um instrumento de (trans)formação profissional no contexto desse estudo. A citação de Machado e Lousada (2010, p. 629) complementa as reflexões que aqui fazemos e nos leva a novas reflexões:

quando os artefatos disponibilizados pelo meio social [...] são verdadeiramente apropriados pelo sujeito, eles se transformam não apenas em instrumentos para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo, sobre seu próprio desenvolvimento e o de seu “métier”.

Essa citação de Machado e Lousada (2010) nos leva, portanto, a um outro momento da escrita da narrativa autobiográfica de A1:

Foi muito bom e de grande contribuição os vídeos observados durante o Estágio III. [...] nos identificamos com algumas situações, pensamos que agiríamos da mesma forma e até pensamos de um modo diferente; e através das discussões dos professores, repensamos e concordamos ou formamos novas opiniões. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1).

Quando A1 usa em sua escrita as estruturas “*pensar de modo diferente*”, “*repensar*” e “*formar novas opiniões*” ela revela algo importantíssimo para esta pesquisa. A1 mostra em seu discurso que a ACS contribuiu para o processo de seu próprio desenvolvimento como professora, ou seja, a ACS fez com que A1 e seus colegas (ela se mostra autorizada a falar por todos) não permanecessem dependentes da filosofia do “observar e copiar” divulgada por alguns cursos de formação de professores.

Dizendo com outras palavras, A1 mostra que agora, com o auxílio da ACS, os alunos-estagiários sujeitos desta pesquisa podem e devem (re)pensar sua prática e ainda ter novas e/ou diferentes opiniões em relação às ações e/ou verbalizações das professoras experientes.

A questão não é mais a de observar aulas de professores experientes em função de adotar técnicas de ação em sala de aula, mas a de compreender que contrapondo maneiras diferentes de pensar, os alunos-estagiários encontram uma forma de progredir em sua formação profissional. Entendemos, então, que a ACS levada para esse momento da prática de ensino foi esse “espaço” de múltiplas trocas entre a formação inicial e a *expertise* de professoras experientes no ensino de FLE.

Podemos, portanto, dizer que A1 tomou consciência das possibilidades de desenvolvimento profissional que a ACS pode provocar em professores em formação e já começou, pelo menos em seu discurso, a agir com racionalidade e autonomia (CELANI, 2001).

Rabardel (1995) postula que o instrumento pode apresentar um caráter permanente enquanto meio disponível para as ações futuras do sujeito. E foi exatamente isso o que percebemos acima, no primeiro excerto de A1 retirado de sua narrativa autobiográfica.

A ACS não foi para A1 um instrumento “[...] efêmero, ligado unicamente às circunstâncias singulares da situação e às condições às quais o sujeito é confrontado”¹⁸⁶ (RABARDEL, 1995, p. 95). A1, através da ACS, se dá conta de que pode (re)conceber sua atividade futura: “[...] *pensar em como agiria diante de tais situações e aumentar suas possibilidades de melhorar no ensino*” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1).

Isso é visto também no discurso de A3 quando esta compreende a atividade linguageira de P2 em ACS e nos leva a entender que a verbalização de P2 despertou uma provável transformação de sua futura prática docente.

¹⁸⁶ No original: «[...] éphémère, lié uniquement aux circonstances singulières de la situation et aux conditions auxquelles le sujet est confronté».

290 A3: Eu não acho assim tão complicado. Porque é uma professora experiente e tá mostrando a humildade de dizer que ela não sabe tudo, que se ela tiver algum problema +++ , que ela ensinou algum conteúdo errado numa aula, na outra ela vai ++ corrigir. **Isso é ótimo pra gente que tá começando** e também **não tem que se culpar pelos erros que a gente tem. Então, tem que tentar melhorar, assim como ela faz, né?**

Parafrazeando Vigotski (1998a), podemos dizer ainda que, no momento desse encontro dialógico-reflexivo ocasionado por esta pesquisa, A1 e A3 começaram a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala.

Dizendo de outra forma, A1 e A3 foram além da observação das atividades iniciais das professoras experientes. A1 e A3 compreenderam aspectos importantes do trabalho do professor através das verbalizações das duas professoras experientes sobre suas atividades iniciais: “[...] *aumenta mais o conhecimento do professor iniciante [...] através das discussões dos professores, repensamos [...]*” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1); “[...] *tá mostrando a humildade de dizer que ela não sabe tudo [...]. Isso é ótimo pra gente que tá começando*” (290 A3). O que nos faz dizer que da condição de artefato social e metodológico a ACS tornou-se um instrumento para a formação profissional de A1 e A3.

Em relação à transcrição da fala de A3 logo acima (290), é válido dizer que A3 se apropriou da atividade languageira de P2 em ACS e mostra isso em seu discurso: “*não tem que se culpar pelos erros que a gente tem. Então, **tem que tentar melhorar, assim como ela faz***” (290 A3). A ACS de P2 guiou A3 para uma possível transformação de sua futura prática docente.

Podemos ainda somar ao que já dissemos que os alunos em estágio de observação são, em geral, levados a perceber a atividade docente somente através do que vêem das aulas dos professores observados. Nesse sentido, com a simples observação e com o preenchimento das fichas pedagógicas, eles não têm acesso às reflexões dos professores sobre as suas ações pedagógicas em sala de aula.

Entretanto, durante a visualização das ACS das duas professoras experientes, os alunos-estagiários sujeitos desta pesquisa perceberam a atividade docente através do que viram, do que ouviram e/ou do que contradisseram do que ouviram. A3 mostrou isso em seu discurso: “*Porque **agora** a gente tem o lado deles*” (359 A3) e A1 comentou sobre isso em sua narrativa autobiográfica: “[...] *nós pudemos ver não somente como os professores atuam em sala de aula, mas também saber o que eles pensam sobre suas próprias aulas*” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1).

Em outras palavras, antes da visualização das ACS das duas professoras experientes, os alunos-estagiários não tinham acesso ao invisível da atividade docente, mas naquele momento, com o auxílio da ACS, os alunos-estagiários tinham à sua disposição o *realizado* e o *real* da atividade docente. O que consideramos essencial para que eles compreendam a sua própria prática.

Desse modo, não é incoerente defender que a ACS tornou-se, neste estudo, um considerável instrumento de formação durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, haja vista que foi além dos objetivos “visíveis” propostos pelas simples observações exigidas pela referida disciplina e pelas fichas pedagógicas propostas por seus professores-formadores; podendo mesmo complementar tais fichas pedagógicas em uso no curso de Letras/Francês da UECE.

Para reforçar o que dizemos, resolvemos trazer como exemplo alguns recortes discursivos dos comentários que os alunos-estagiários e a professora-formadora fizeram ao final da visualização dos vídeos das duas professoras experientes em ACS.

É importante salientar que os excertos abaixo não estavam presentes no capítulo anterior, no qual desenvolvemos as análises. Apresentamos esses excertos a seguir apenas para legitimar o que defendemos no presente capítulo.

Abaixo temos um recorte da fala de A2:

406 A2: [...] se eu não tenho a experiência [A2 refere-se à experiência de já ter dado aula] +++ é como eu digo +++ fica +++ acho que fica um pouco complicado você se situar, porque você não passou pela experiência né? Eu acho que ela acaba sendo essencial para que eu possa realmente me identificar com o que tá acontecendo, **pra que eu possa realmente tirar dúvidas, pra que eu possa até refletir em cima da minha própria atividade num é?** Às vezes a gente pensa que o trabalho da gente não é válido ou a gente acha que não tá fazendo legal, a gente às vezes se diminui também, a gente se enche de dúvidas e **quando você assiste um vídeo como esse você fica é +++ você renova suas esperanças, suas forças né?** [A3 mostra que concorda com A2 ao fazer um gesto positivo com a cabeça] **você se sente até com mais ânimo** pra poder entrar em sala de aula [...].

A2 mostra que também se apropriou da ACS como um instrumento de formação profissional: “*Às vezes a gente pensa que o trabalho da gente não é válido [...] quando você assiste um vídeo como esse [...] você renova suas esperanças, suas forças né? [...] você se sente até com mais ânimo pra poder entrar em sala de aula [...]*”. A2 nos mostra em seu discurso que, através das ACS das duas professoras experientes, foi levado a pensar sua própria prática e a refletir sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional, afinal como

postulam Machado e Lousada (2010), o instrumento é também um meio de ação sobre o próprio desenvolvimento do sujeito.

O discurso de A2 também nos autoriza a considerar a ACS como um instrumento de formação eficaz durante a disciplina de Estágio Supervisionado III em comparação à possibilidade de uso em uma outra disciplina de observação: “[...] *para que eu possa realmente me identificar com o que tá acontecendo, pra que eu possa realmente tirar dúvidas, pra que eu possa até refletir em cima da minha própria atividade num é?*” (406 A2). Para A2, é preciso se identificar com a situação visualizada em ACS para poder refletir e consequentemente esclarecer suas dúvidas.

Já no caso do excerto abaixo, quem legitima nossas considerações é a professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III que também participou deste estudo.

396 P: [...] O que a professora de Estágio acha? Os vídeos no Estágio I +++ é +++ dá pra esclarecer algumas dúvidas, mesmo que os prof- os futuros professores não estejam ainda em sala de aula?

397 PF: Eu acho que **dá pra esclarecer ou então fazer refletir sobre isso dá, mas de fato eu acho que o olhar sobre aqueles vídeos vai ser diferente**. Por exemplo, você ter um olhar sobre esses vídeos no Estágio I vai ser diferente de você ter já no Estágio III que você já passou pela experiência, **vai ser um novo olhar a partir da sua própria perspectiva de trabalho na sala de aula**. Vai tá desenvolvendo a mesma coisa, **você vai poder fazer uma ligação, né? Você vai poder fazer uma comparação e vai ser melhor aproveitado**.

398 P: Então você, você como professora do Estágio III, você apoiaria o uso desses vídeos durante a disciplina de Estágio III?

399 PF: Totalmente.

400 P: Você acha que complementaria as observações?

401 PF: Com certeza. [...] porque **suscita muito a discussão, né? Você vê o vídeo e reflete sobre essas coisas**; e assim, bem pontuados como estão aí né, com os temas específicos assim recortadinhos é muito legal, **suscita muita discussão e reflexão**.

402 P: [...] Como pode contribuir, como ela [a pesquisadora refere-se à ACS] pode vir a ajudar esses futuros professores?

403 PF: **É que eles vão ver na prática coisas que ocorrem com os professores que vão ocorrer com eles, é como se eles tivessem vendo coisas, antecipando coisas pelas quais eles vão passar, né? [...] Acho que torna mais vivo, mais real essa experiência da sala de aula [...]**. Essa identificação eu acho muito legal, eu acho até que dá dinamismo às aulas quando tem esses vídeos.

404 P: Às aulas de Estágio?

405 PF: Às aulas de Estágio [...].

Para a professora-formadora, a ACS de professores experientes faz com que os alunos em estágio de observação discutam e reflitam sobre situações pelas quais eles vão passar em algum momento, mas só vai ser melhor aproveitada se o aluno-estagiário já tiver vivido uma experiência prática em sala de aula como professor.

Consideramos que a expressão “*melhor aproveitado*” usada pela professora-formadora em sua fala remete ao termo “*apropriação*” como entendido neste estudo. Se o

aluno-estagiário se apropria do artefato social e metodológico da ACS e o torna significativo para si mesmo, para a sua formação e para o seu futuro *métier*, podemos dizer que ele é “melhor aproveitado”, pois, supera a condição de artefato e se torna um instrumento de formação. Para Machado e Lousada (2010, p. 625),

[...] o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento.

Observando, pois, o discurso do aluno-estagiário A2 (406) e o da professora-formadora (397), confirmamos o que havíamos mencionado no capítulo anterior sobre a questão do “horizonte alargado” do qual falam Vieira e Faïta (2003, p. 50), fundamentados na filosofia bakhtiniana da linguagem. Ou seja, para que os alunos-estagiários se identifiquem melhor com as ACS de professores experientes é preciso que aqueles consigam perceber esse “horizonte alargado” do qual fazem parte os professores experientes. Para Bakhtin/Volochínov (2010), “[...] é preciso supor [...] um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo [...]”.

Dito isso, ao realizarmos nossas análises, conseguimos perceber no discurso dos alunos-estagiários que as confrontações das duas professoras experientes com suas atividades iniciais os levaram a melhor compreender o *real* da atividade docente e o ensino como trabalho, a desenvolver um olhar mais aguçado sobre as ações pedagógicas do outro e, conseqüentemente, sobre as suas próprias e a construir, desde a graduação, sentido para suas (atuais e/ou futuras) atividades em sala de aula. Ou seja, a ACS demonstrou-se um instrumento (trans)formador no contexto desta pesquisa.

As observações obrigatórias, exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III, foram complementadas pelos vídeos das duas professoras experientes em ACS e o envolvimento dialógico ocasionado – mediado pela ACS –, que se constituiu da observação e da reflexão de uma observação já confrontada pelo próprio profissional docente, teve um caráter (trans)formador para os alunos-estagiários envolvidos neste estudo.

Dito isso, desenvolvemos na próxima subseção nosso entendimento sobre o processo de *gênese instrumental* (RABARDEL, 1995) que nos ajuda a fazer avançar a discussão aqui empreendida.

5.2 Da instrumentalização da ACS para uma instrumentação do sujeito

Considerando, nesta pesquisa, a ACS como um instrumento de formação profissional, devemos retomar aqui o conceito de *gênese instrumental* que, segundo Rabardel (1995), é um processo mais ou menos longo e sempre em desenvolvimento permitindo não somente a regulação e a transformação do meio externo, mas também a regulação, pelo sujeito, de sua própria conduta e da conduta dos outros.

A gênese instrumental se constitui de dois processos: a *instrumentalização* e a *instrumentação*. Nas palavras do próprio Rabardel (1999-2002, p. 283),

os processos de gêneses instrumentais aparecem assim conjuntamente dirigidos para o artefato, é a dimensão de *instrumentalização* dos processos e para o sujeito, é a dimensão de *instrumentação* dos processos¹⁸⁷.

À luz desses pressupostos, construídos dentro do quadro da psicologia vigotskiana, consideramos que o artefato social e metodológico da ACS foi instrumentalizado no contexto desta pesquisa, como já dissemos na subseção anterior.

Mais precisamente, a ACS, que faz parte do quadro metodológico da autoconfrontação, quadro utilizado pelos analistas do trabalho, para, conforme Saujat (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 38), “[...] oferecer à atividade primeira de trabalho uma ocasião de se desenvolver em fazendo falar o métier [...]”¹⁸⁸, foi enriquecida com uma nova propriedade extrínseca que lhe foi atribuída pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III. Em outras palavras, a ACS, instrumentalizada, adquiriu uma nova função: a de contribuir para a formação de professores de FLE no âmbito desta pesquisa.

Este segundo aspecto [a instrumentalização] pode se traduzir por mudanças de funções, o desenvolvimento de funções novas ou ao contrário o abandono de funções previstas. Isso pode passar também pela transformação da estrutura, e até mesmo do comportamento da ferramenta ou do sistema técnico, etc¹⁸⁹ (RABARDEL, 2009, p. 16).

¹⁸⁷ No original: «Les processus de genèses instrumentales apparaissent ainsi conjointement dirigés vers l’artefact, c’est la dimension d’*instrumentalisation* des processus, et vers le sujet, c’est la dimension d’*instrumentation* des processus».

¹⁸⁸ No original: «[...] offrir à l’activité première de travail une occasion de se développer en faisant parler le métier [...]».

¹⁸⁹ No original: «Ce second aspect peut se traduire par des changements de fonctions, le développement de fonctions nouvelles ou au contraire l’abandon de fonctions prévues. Cela peut passer aussi par la transformation de la structure, voire du comportement de l’outil ou du système technique, etc.».

Ainda segundo o autor (1999-2002, p. 17), esses dois aspectos são correlativos, e remetem um ao outro, mesmo se não são simultâneos nem de mesma amplitude. Nessa perspectiva, podemos dizer que a instrumentalização da ACS foi um meio de fazer com que as verbalizações das professoras experientes sobre sua própria atividade provocassem reflexões profissionais e eventuais transformações na prática docente dos alunos em estágio de observação, buscando, conseqüentemente, aumentar o seu poder de agir. Ou seja, falamos de uma instrumentação dos alunos-estagiários envolvidos neste estudo.

Como já dissertamos anteriormente sobre a instrumentalização da ACS, cabe-nos agora aprofundar essa ideia da instrumentação dos alunos-estagiários. Para tanto, apresentamos alguns excertos já analisados na seção anterior e os legitimamos com novos excertos retirados do corpus desta pesquisa.

319 A1: ++ fica mais à vontade ++ **não pra errar, mas você já sabe como** +++

320 A3: **Reagir.** [A3 completa o pensamento de A1].

321 A1: ++ reagir. Já tem uma +++ **não fica travado como se fosse um professor iniciante.** [...] eu acho que a experiência ela ajuda mais o professor na reação ++ [...].

322 A3: Por mais que os alunos não percebam o erro ++ **você se sente mal**, porque você estudou, você se preparou pra tá ali e você cometer um erro desses você acaba se sentindo mal. **Só que tem que ver que por outro lado não é a pior coisa do mundo, você pode corrigir o erro e +++ tentar melhorar.**

.....

386 P: A2 e A3 que já estão em sala de aula acham que esses comentários ajudaram pra resolver algumas dificuldades que vocês encontraram em sala de aula ou que ainda futuramente podem encontrar?

387 A2: Sim. Sim, **me tirou um bocado de fardo das costas, né A3?**

388 A3: **É sim, com certeza. A gente vê que a gente não tem que se cobrar tanto.**

389 A2: É. ++ assim +++

390 A3: Tem, mas não como uma pessoa que é experiente diz que é passível de erro. **A gente que tá aprendendo, então a gente não deve se culpar muito [...].**

Como observamos nos destaques acima, A1, A2 e A3 demonstram em suas falas uma postura docente transformada, modificada, ou melhor, complementada pelas ACS das duas professoras experientes sobre sua própria atividade.

A1 compreende que os professores iniciantes ainda não adquiriram um nível de *expertise* suficiente para reagir a determinadas situações que ocorrem em sala de aula, mas sabe que com o passar do tempo o professor aprende a gerir e a reagir melhor a essas situações. Acreditamos que A1, ao visualizar P2 em ACS, apropriou-se do que viu e do que

ouviu, passando a entender esse transcurso pelo qual todo professor que inicia no *métier* passa: “[...] *não fica travado como se fosse um professor iniciante*” (321 A1).

A2 afirma que os comentários das duas professoras experientes em ACS com suas atividades iniciais “*tirou-lhe um bocado de fardo das costas*” (387 A2). Expressão que entendemos aqui como uma modificação interna de A2 provocada pelas ACS. Mais precisamente, tendo refletido sua própria prática com a ajuda dos comentários das duas professoras experientes, A2 nos leva a entender que não é mais o mesmo de outrora. Agora, A2 se sente transformado, ou podemos mesmo dizer que A2 se sente mais “leve” para prosseguir seu percurso profissional.

A3 também mostra em seu discurso essa transformação de si proporcionada pela instrumentalização da ACS: “[...] *não é a pior coisa do mundo, você pode corrigir o erro*” (322 A3); “*A gente vê que a gente não tem que se cobrar tanto*” (388 A3); “*A gente que tá aprendendo, então a gente não deve se culpar muito [...]*” (390 A3). Podemos dizer que A3 conseguiu, pelo menos em seu discurso, gerir cognitivamente sua própria atividade (RABARDEL, 1995).

O discurso de A3 nos leva ainda a dizer que a falta de *expertise* gera angústia em professores iniciantes, no entanto, a busca pela eficácia em seu trabalho é algo constante; ou seja, eles têm um cuidado, uma preocupação em preparar suas aulas e em se preparar também para conseguir ministrá-las, apesar de ainda estarem aprendendo a lidar com suas dificuldades de debutantes: “[...] *porque você estudou, você se preparou pra tá ali e você cometer um erro desses você acaba se sentindo mal. Só que tem que ver que por outro lado não é a pior coisa do mundo, você pode corrigir o erro e +++ tentar melhorar*” (322 A3).

A3 concluiu, portanto, com o auxílio das ACS das duas professoras experientes, que a atividade do professor pode ser refeita e que um professor que está iniciando não deve se “cobrar tanto” por algo que não está e que não será jamais acabado: o trabalho do professor. Ou seja, A3 percebeu que não há um modelo acabado de perfil docente; quer seja um professor iniciante ou quer seja um professor experiente, todos estão sempre em processo de aprendizagem e de construção do *métier*. Ainda nas palavras de Rabardel (2009, p. 18),

O desenvolvimento do poder de agir saído das gêneses instrumentais não é de forma alguma limitado à esfera das relações do sujeito com o objeto de sua atividade. O instrumento incorpora, sob suas formas específicas, as relações funcionais e subjetivas com os objetos de trabalho, consigo mesmo agora e no futuro, com os

outros, com as coletividades e com a cultura da sociedade dentro da qual o sujeito está inserido¹⁹⁰.

Assim, não é infundado falar, no contexto desta pesquisa, de uma instrumentação dos alunos-estagiários, haja vista que em suas falas eles mostram que algo foi transformado neles próprios após as visualizações dos comentários das duas professoras experientes sobre suas atividades iniciais. Parafraseando Rabardel (1995), podemos dizer que a instrumentalização do artefato social e metodológico da ACS foi complementada por uma instrumentação de si, ou seja, dos alunos-estagiários sujeitos desta pesquisa.

Podemos depreender, então, que os alunos-estagiários sujeitos deste estudo têm consciência de que ainda são professores em formação, logo em aprendizagem; mas que a experiência com as ACS os conduziu a um amadurecimento da sua prática docente, a lidar com certas dificuldades em sala de aula e a descobrir como solucioná-las. Mais precisamente, as ACS que levamos para tais alunos fez com eles se orientassem, refletissem e encontrassem suas próprias estratégias de ação para resolver suas dificuldades docentes dentro de seus ambientes de ensino.

Trazemos abaixo o final do diálogo entre professoras experientes, alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora para ratificar o que dissemos acima.

408 A2: [...] a gente vê que essas pessoas que tão aí seja há dez ou há vinte anos acho que algo +++ algo faz com que elas estejam ali, elas não mudaram de profissão, elas gostam do que elas fazem ++ independente de elas estarem cansadas ou não mas eu acho que tem algo de especial por trás daquilo tudo ali e que a gente, **quando a gente assiste aquele ++ esse vídeo a gente também fica com vontade de ter a mesma experiência né? Eu acho que a gente acaba reforçando aquilo que a gente escolheu ser, aquilo que a gente escolheu fazer durante esses quatro anos de faculdade.**

409 P: A1 e A3 +++ ok?

[A1 e A3 fazem um movimento com a cabeça indicando que não havia mais nada a ser acrescentado].

A2, no excerto acima, repete sete vezes a expressão “a gente”, referindo-se aos professores em formação; confirmando por si e também por outros alunos-estagiários que viver essa experiência com as ACS é para um professor iniciante algo importante, pois, reforça e solidifica a sua decisão de entrar, fazer parte e seguir no *métier* docente.

Assim, concluímos essa discussão atestando que o encontro realizado nesta pesquisa entre formação inicial e experiência não foi uma relação direta com a atividade

¹⁹⁰ No original: «Le développement du pouvoir d’agir issu des genèses instrumentales n’est donc nullement limité à la sphère des rapports du sujet à l’objet de son activité. L’instrument incorpore, sous ses formes spécifiques, les rapports fonctionnels et subjectifs aux objets de travail, à soi-même ici et dans le futur, aux autres, aux collectivités et à la culture de la société dans laquelle le sujet s’inscrit».

docente, ele passou pela linguagem (CLOT, 2005a), mais precisamente, ele passou pelas verbalizações das duas professoras experientes autoconfrontadas com suas atividade iniciais.

Portanto, o instrumento da ACS foi o “espaço” no qual se realizou esse encontro dialógico-reflexivo entre alunos-estagiários, professora-formadora, professoras experientes e pesquisadora levando aqueles a uma instrumentação de si e a uma possível transformação de sua própria (atual e/ou futura) prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, resgatando as questões de pesquisa, fazemos uma síntese dos resultados que obtivemos com este estudo e apresentamos algumas reflexões sobre o repensar das observações pedagógicas exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE.

Salientamos que esta pesquisa teve como objetivo mais amplo analisar o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de FLE e como objetivos específicos: 1. identificar dúvidas e/ou dificuldades dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III de Letras/Francês em relação ao ensino como trabalho; 2. demonstrar como uma reflexão suscitada pela análise do trabalho de professores experientes e de suas avaliações sobre as próprias atividades favoreceria a elucidação de dúvidas e/ou de dificuldades dos alunos-estagiários e poderia contribuir para a transformação da sua prática docente; e, por fim, 3. refletir sobre o uso da ACS com professores experientes – por meio de registro em vídeos – na formação docente de futuros professores de FLE.

Para atingirmos nossos objetivos, foi necessário aliar ao quadro metodológico da autoconfrontação estudos sobre a formação crítico-reflexiva de professores (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006) e sobre as narrativas autobiográficas no contexto da prática profissional (SOUZA, 2008; SILVA; MAIA, 2010; GASPARGAR et al., 2012, 2012a, NACARATO; PASSEGGI, 2013); algumas concepções desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade sobre o ensino como trabalho (CLOT; FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2003, 2009; MACHADO, 2004; FAÏTA, 2007; CLOT, 2006, 2007, 2008; DUBOSCQ; CLOT, 2010/2); como também alguns conceitos elaborados dentro da perspectiva vigotskiana sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1994, 1998, 1998a) e da abordagem bakhtiniana filosófica, social e discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Esse conjunto teórico-metodológico nos ajudou tanto na produção de dados como nas análises que fizemos dos mesmos, ampliando-os e enriquecendo-os.

Podemos aqui colocar que, com esta pesquisa, proporcionamos um encontro dialógico-reflexivo entre alunos-estagiários, professora-formadora, professoras experientes e pesquisadora que consideramos ter sido uma atividade sobre duas outras atividades. Melhor explicando, no momento desse encontro dialógico-reflexivo, tínhamos três atividades concatenadas: a atividade inicial das duas professoras experientes, a atividade languageira das duas professoras experientes sobre suas atividades iniciais e a atividade languageira dos

alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora sobre as outras duas atividades mencionadas; e por isso, precisávamos de uma base teórico-metodológica que sustentasse todas essas atividades encadeadas. Servimo-nos, portanto, de uma abordagem interdisciplinar.

O texto resultante das transcrições desse encontro dialógico-reflexivo somado ao questionário orientado dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente em relação ao ensino como trabalho e à narrativa autobiográfica escrita pelos alunos-estagiários formaram o corpus deste estudo, a partir do qual procuramos responder às questões de pesquisa.

Com relação à primeira questão de pesquisa (*Quais são as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos-estagiários quanto à atividade de ensino como trabalho?*), ela foi respondida pelas análises que fizemos do questionário orientado aplicado com os alunos-estagiários.

Como resultado dessas análises, depreendemos que é importante para a formação inicial que os alunos-estagiários participem ativamente da definição dos temas que são discutidos durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III. Esses temas podem ser dúvidas e/ou dificuldades atuais como ainda aquelas porvindouras em relação ao ensino como trabalho.

Nessa linha de pensamento, confirmamos, de acordo com nossas análises, que os alunos-estagiários têm a possibilidade de iniciar um diálogo com eles mesmos, com a sua (atual e/ou futura) prática docente e com o próprio período de formação no qual eles se encontram inseridos e de ter ainda esclarecidas certas dúvidas e/ou dificuldades durante o período da graduação.

É fundamental ratificar ainda que fazer uso de uma pergunta única e direta pode trazer respostas muito simples ou pouco esclarecedoras sobre as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos em formação. Consideramos, então, que um diálogo mais direcionado, englobando algumas temáticas essenciais sobre o trabalho docente pode ser uma alternativa para depreender essas dúvidas e/ou dificuldades, como por exemplo: as prescrições que o professor segue para a realização de suas atividades, as dimensões subjetivas da atividade docente, a variabilidade das situações, as estratégias utilizadas pelo professor em sala para conseguir realizar seu trabalho, os seus gestos profissionais, os seus procedimentos de ação, etc.

Também percebemos que, durante a formação inicial, é importante envolver os alunos-estagiários com alguns dos “temas do métier”¹⁹¹ (CLOT, 2005a, p. 51), ou seja, com

¹⁹¹ No original: «[...] thèmes du métier».

assuntos que estão relacionados com o próprio trabalho do professor e não apenas com a aprendizagem de seus alunos, pois isso pode contribuir para desenvolver o modo de pensar o ensino e o (atual e/ou futuro) agir docente dos alunos-estagiários.

As análises que fizemos do texto transcrito do encontro dialógico-reflexivo entre alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora visualizando e dialogando com os comentários das duas professoras experientes em ACS, permitiu-nos responder à segunda questão de pesquisa (*Até que ponto uma reflexão suscitada pela análise do trabalho de professores experientes e de suas avaliações sobre as próprias atividades favoreceria a elucidação de dúvidas e/ou de dificuldades dos alunos-estagiários e poderia contribuir para a transformação da sua prática docente?*).

Fundamentando-nos em Vieira e Faïta (2003), que postulam que o essencial da concepção bakhtiniana da compreensão enquanto processo ativo é que compreender é antes de tudo agir; podemos afirmar, com relação aos principais resultados obtidos neste momento da pesquisa, que os alunos-estagiários puderam antecipar e comentar as atividades das professoras-experientes em resposta às suas dúvidas e/ou dificuldades docentes e conjecturar suas futuras práticas. Mais precisamente, ao buscar nas ACS das duas professoras experientes respostas para suas dúvidas e/ou dificuldades, os alunos-estagiários descobriram novas possibilidades de sentido para seu (atual e/ou futuro) agir docente.

Percebemos, então, que esse encontro dialógico-reflexivo entre formação inicial e *expertise* de professoras experientes no ensino de FLE, viabilizado por esta pesquisa, levou os alunos-estagiários a produzirem um discurso que, aos poucos, foi alimentando suas reflexões e que pode ser visto como recurso para a transformação de sua prática vindoura e mesmo para o seu futuro desenvolvimento profissional. Arriscamos afirmar que proporcionar-lhes o acesso ao pensamento das professoras experientes, que desvendavam o *real* de seu trabalho, foi o diferencial deste estudo. Ou seja, promovemos uma reflexão sobre uma outra reflexão.

Ainda nessa linha de pensamento, podemos dizer que este estudo foi inovador porque se preocupou em conjugar pesquisa, formação inicial de professores de FLE e *expertise* profissional. Em outras palavras, fazer uso do dispositivo da ACS com professoras experientes a serviço da formação profissional de futuros professores de FLE foi o peculiar desta dissertação.

Com relação à terceira questão de pesquisa (*Em que medida o quadro metodológico da autoconfrontação, usado durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III, interviria para a formação profissional de futuros professores de FLE?*), os dados revelaram que a apropriação das verbalizações das duas professoras experientes

autoconfrontadas com suas atividades iniciais pelos alunos-estagiários – que as mobilizaram e as transformaram em instrumento para auxiliar na sua futura prática docente – pode ser entendida como uma aprendizagem para estes últimos; e, a aprendizagem, de acordo com os pressupostos vigotskianos (1998a), precede o desenvolvimento.

Acreditamos que os alunos-estagiários envolvidos nesta pesquisa compreenderam a importância da interação verbal para a sua formação profissional e aprenderam que o(s) outro(s) é(são) companheiro(s) ativo(s) de seu desenvolvimento (FREITAS, 2005).

O reconhecimento de que a consciência é engendrada no social pela mediação da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; VIGOTSKI, 1994, 1998a) nos permite, pois, dizer que a escolha do quadro metodológico da autoconfrontação para realizar esta pesquisa foi muito pertinente, haja vista que os comentários das duas professoras experientes contribuíram para que os alunos-estagiários percebessem a importância do(s) outro(s) em sua formação e apoiando-se nas verbalizações desse(s) outro(s) sobre suas experiências construíssem novas significações em relação à sua (atual e/ou futura) prática docente.

Ampliando nosso pensamento, julgamos que no momento da ACS, as professoras experientes foram “outros” dialogando com e interpretando elas mesmas; no momento da visualização dos vídeos das professoras experientes em ACS tínhamos “outros” (alunos-estagiários/professora-formadora/pesquisadora) dialogando com e interpretando as professoras experientes e as interpretações que estas fizeram de si mesmas, e por fim, no momento da análise do corpus, há a pesquisadora dialogando com o seu corpus de estudo e interpretando tanto “outros” (alunos-estagiários/professora-formadora) como também a interpretação que estes fizeram de “outros” (professoras experientes em ACS).

Assim, podemos considerar que todas as relações dialógicas estabelecidas neste estudo levaram em conta uma postura ativa responsiva dos sujeitos, que dialogaram com e interpretaram “outros” e/ou suas interpretação de “outros”. François (2005, p. 20) sustenta nosso pensamento ao afirmar que “[...] podemos clarificar um pouco a noção de interpretação como modalidade da ‘compreensão responsiva’, ‘diálogo com nós mesmos’ ou com ‘o outro em nós’”¹⁹².

Reafirmamos, portanto, 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

¹⁹² «[...] l’on peut éclairer un peu la notion d’interprétation comme modalité de la ‘compréhension responsive’, ‘dialogue avec nous-mêmes’ ou avec ‘l’autre en nous’».

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.

As opiniões de A1 e A2 em suas narrativas autobiográficas vêm ao encontro do que dissemos, ou seja, para um professor iniciante, ver vídeos de professores experientes em ACS: “[...] *pode aumentar suas possibilidades de melhorar no ensino*” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1). Desse modo, apoiando-nos ainda nas narrativas autobiográficas dos alunos-estagiários, ousamos afirmar que as ACS das duas professoras experientes auxiliaram na (trans)formação profissional desses alunos-estagiários que se encontravam em processo formativo.

Lembramos que, por uma questão de tempo e para evitar repetições em nossas análises, detemo-nos menos na análise das situações discursivas provocadas pela atividade inicial da professora experiente P1, tendo em vista que a situação analisada da professora experiente P2 teve uma abrangência considerável dos elementos que perseguíamos em nossa investigação.

No entanto, vale dizer que, embora fosse possível construir este estudo apenas com as verbalizações de uma professora experiente em ACS, achamos importante apresentar aos alunos-estagiários as ACS das duas professoras experientes, pois, dessa forma permitimo-lhes conhecer o agir docente de mais de uma professora experiente, dando-lhes a oportunidade de se reconhecer ou reconhecer seu agir no agir docente das duas professoras ou naquele de uma das duas professoras.

Salientamos ainda que as sequências temáticas que foram apresentadas aos alunos-estagiários não tratavam dos mesmos assuntos, o que vemos como algo benéfico para as suas reflexões.

Compreendemos, portanto, que nossa pesquisa, somando-se àquelas citadas no início deste trabalho, distingue-se pelo fato de: 1. intervir no período da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês buscando modificar o modo como os alunos-estagiários estão fazendo suas atuais observações; 2. envolver dialogicamente cursos diferentes (Curso de Letras/Francês e Curso livre de FLE); 3. fazer interagir sujeitos de níveis profissionais distintos, ou seja, alunos em estágio de observação e professores experientes; 4. proporcionar a esses alunos em formação uma reflexão sobre uma outra reflexão (professoras experientes em ACS com suas próprias atividades); 5. levar para a formação inicial o *real* do trabalho docente; e finalmente, 6. adotar uma abordagem fundamentalmente dialógica para a produção e a interpretação dos dados, baseada especialmente na filosofia bakhtiniana da linguagem.

Como contribuições desta pesquisa, podemos então referir que os alunos-estagiários, ao terem acesso ao *real* da atividade docente das duas professoras, puderam melhor compreender o trabalho do professor, descobrir novas possibilidades de sentido para sua (atual e/ou futura) prática e conseqüentemente aumentar seu poder de agir docente. Acreditamos ainda ter oferecido uma pequena contribuição à área da Linguística Aplicada por havermos encaminhado soluções teórico-metodológicas para questões reais de uso da linguagem durante a formação inicial de professores de FLE.

Nessa perspectiva, tendo em vista o potencial do quadro metodológico da autoconfrontação para a formação de professores mostrado neste estudo, cremos que a ACS pode ser um instrumento de formação considerável para complementar as observações pedagógicas exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês da UECE.

Cogitamos, assim, que a ACS como instrumento de formação utilizado na referida disciplina poderia ser uma forma inovadora de romper com o fazer já cristalizado há anos por alguns professores-formadores. Ou seja, essa inserção de novos conceitos provenientes dos estudos ergonômicos da atividade e de um instrumento inspirador de reestruturação e de mudança seria para os alunos que cursassem a disciplina de Estágio Supervisionado III “um meio extra-ordinário” (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 4) de discussão e aprendizagem.

Daí podemos pensar em uma mudança nas atuais práticas utilizadas pela disciplina de Estágio Supervisionado III, pois, ao se perceber a importância da interação dialógica para o processo de construção de conhecimentos sobre o *métier*, o professor experiente observado deixaria de ser um agente sem voz e pelo seu discurso ajudaria a realizar transformações na prática dos alunos em estágio de observação.

Entretanto, devemos mencionar algumas dificuldades que este tipo de pesquisa pode encontrar: 1. a dificuldade de encontrar professores experientes que se deixem filmar em sala de aula e ainda que tenham disponibilidade de tempo; 2. a necessidade de uso de materiais tecnológicos (computadores, câmera de vídeo, etc.) para as filmagens das aulas e das autoconfrontações, bem como um espaço adequado para a realização das autoconfrontações; 3. por fim, temos ainda que mencionar as questões burocráticas, como por exemplo: a autorização das instituições de ensino onde trabalham os professores experientes permitindo as filmagens, a autorização dos professores para o uso de suas imagens, a autorização dos alunos de FLE dos professores experientes dando também permissão para o uso de suas imagens, etc.

Devemos, no entanto, salientar que tais dificuldades não se fizeram presentes na realização desta pesquisa. Tudo aconteceu conforme o previsto, pois contamos com a voluntariosa colaboração de todas as partes envolvidas no processo: instituições de ensino (UECE e UFC), alunos-estagiários e professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III e ainda professoras da Casa de Cultura Francesa e seus alunos de FLE.

Contudo, como solução viável para essas dificuldades acima mencionadas e abrindo perspectivas para novos estudos, vislumbramos a possibilidade da criação de um arquivo de recortes de vídeos de professores em ACS que possam ser levados para as turmas de Estágio Supervisionado III proporcionando aos alunos-estagiários um diálogo-reflexivo com as verbalizações desses professores sobre sua própria atividade docente.

Avançando esta ideia, podemos acrescentar que, como as observações exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado III também devem ser feitas com professores bolsistas do Núcleo de Línguas da UECE, poder-se-ia pensar em realizar as filmagens das aulas e das autoconfrontações com tais professores, mais especificamente ainda, com aqueles que estão em sala de aula há mais de um ano. Desse modo, poderíamos supor que tanto os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III quanto os próprios professores bolsistas do Núcleo de Línguas poderiam se beneficiar de tal situação.

Enfatizamos que, nesse contexto acima descrito, a fase da autoconfrontação cruzada poderia ser efetivada, abrindo espaço para gerar controvérsias profissionais acerca dos estilos das ações de cada um dos professores bolsistas protagonistas das filmagens. Pois, lamentavelmente, nesta pesquisa, não pudemos realizar a fase da autoconfrontação cruzada devido às restrições de tempo como também de escopo.

Isso também pode ser algo a ser considerado como desdobramento para uma nova pesquisa, ou seja, dar continuidade à investigação sobre o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de FLE, porém, estendendo a pesquisa até a fase da autoconfrontação cruzada. Neste caso, um diálogo profissional entre dois professores confrontados a uma atividade inicial poderia ser muito enriquecedor para alunos em estágio de observação.

Pensamos ainda que seria positivo para a formação inicial se um outro estudo utilizando o quadro metodológico da autoconfrontação fosse realizado com alunos-estagiários que estão atuando em sala de aula e que têm um nível mais avançado no ensino de FLE, ou seja, com as turmas de Estágio Supervisionado IV.

Entendemos, assim, que as análises apresentadas nesta pesquisa não são detentoras de respostas definitivas acerca dos problemas que envolvem a formação inicial,

nem se pretendem exaustivas. As considerações que aqui apresentamos são resultantes de alguns recortes discursivos dos sujeitos envolvidos especificamente com esta pesquisa e de uma opção de análise que privilegiou a dinâmica da linguagem como vista pelo olhar bakhtiniano.

Não apontamos, portanto, um fechamento no que consiste à atividade linguageira dos sujeitos envolvidos, uma vez que dentro do princípio dialógico bakhtiniano esse acabamento não ocorre. Ou seja, não se atinge totalmente o conhecimento acerca das atividades humanas, haja vista se tratar de “um processo a ser acionado e nunca inteiramente acabado” (NOUROUDINE, 2002, p. 29).

No entanto, concebemos todas as relações dialógicas que foram estabelecidas durante esta pesquisa – sobretudo a recepção e a discussão sobre os vídeos das professoras experientes em ACS pelos alunos-estagiários, professora-formadora e pesquisadora – como um “universo em expansão” (MACHADO, 2005, p. 139). A nosso ver, tal expressão remete ao pensamento sempre aberto de Bakhtin, que resiste à ideia de acabamento e perfeição; não havendo, portanto, uma última palavra para o contexto dialógico.

Mais especificamente, acreditamos que os alunos-estagiários que participaram desta pesquisa têm hoje uma visão mais extensa do trabalho do professor e que esses vídeos das duas professoras experientes em ACS os levaram e ainda continuam levando-os a inúmeras reflexões acerca do *métier* docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. 3. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- ALVES, Vanessa Aparecida. *A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- ALVES, Vanessa Aparecida; CUNHA, Daisy Moreira. Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: a autoconfrontação cruzada. In: *Trabalho e Educação: a discussão na perspectiva da Ergonomia e da Ergologia*. 2008, CEFET-MG, Anais I SENEPT. p. 1-11. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo3.pdf>. Acesso em 17 set. 2011.
- AMIGUES, René. *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*. Skholê, hors-série 1, 2003. p. 5-16. Disponível em: <<http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>>. Acesso em 04 set. 2011.
- _____. 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. vol. 42, n° 2, 2009. p. 11-26.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 95-114.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed., Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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.

BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC –SP.

_____. *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico*. 2012. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC –SP.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BÉGUIN, Pascal. Concevoir pour les genèses professionnelles. In : RABARDEL, Pierre; PASTRÉ, Pierre. (Orgs.). *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès Éditions, 2009. p. 31-52.

BERTAUX, Daniel. *L'enquête et ses méthodes – Le récit de vie*. 3. ed. Paris : Armand Colin, 2010.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 191- 200.

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. *L'Entretien*. Série: L'enquête et ses méthodes. 2. ed. Saint-Jean de Braye: Armand Colin, 2011.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas – Uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 63-81.

BOHN, Hilário Inacio. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 115-123.

BORGHI, Carmen Ilma Lima Belincanta. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

_____. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 61-78.

BROSSARD, Michel. Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale... In : CLOT, Yves. (Dir.). *Avec Vigotski*. Paris : La Dispute/SNÉDIT, 1999-2002. p. 233-244.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

BUTTLER, Daniella Barbosa. *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

BUZZO, Marina Gonçalves. *Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?* 2008. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professores de inglês de um curso de Letras. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico – Linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 145-165.

_____. Reflexão e formação docente, reflexão e formação linguística: os desafios dos formadores de professores de língua estrangeira. In: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos. (Orgs.). *Mosaico de linguagens*. Guarapuava, PR: Cellip, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 99-107.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José. (Org.). *O professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas, RS: EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 21-39.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 201- 220.

CLOT, Yves. A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. Tradução de Claudia Osario, Kátia Santorum e Suyanna Barker. *Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação*. 2000. [S.I.:s.n.]. Não paginado. Disponível em: < <http://www.pqv.unifesp.br/AformacaoatravesdaanalisedotrabalhoYvesClot.pdf>>. Acesso em 22 set. 2011.

_____. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Sotorum e Suyanna Barker. *Le journal des psychologues*, n^o 185, 2001. Não paginado. Disponível em: < <http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em 8 set. 2011.

_____. *Entrevista com Yves Clot*. Tradução e notas de Adail Sobral. [Entrevista]. São Paulo: *Psic. da Ed.*, n. 20. 2005. p. 155-160. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a09.pdf>>. Acesso em 16 set. 2011.

_____. 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, 2005a, p. 37-55.

_____. *Entrevista: Yves Clot*. [Entrevista]. XI Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. v. 9, n. 2, 2006. p. 99-107. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi e Leny Sato. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 set. 2011.

_____. *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.

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, 2000. p. 7-42. Disponível em: <http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot_yvestexteclot4_3.pdf>. Acesso em 19 set. 2011.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, v. 2. n. 1, 2000. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>>. Acesso em 04 out. 2009.

COLE, Michel; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 16. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CUNHA, Ana Maria Affonso. *Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão*. 2008. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?* 2013. Dissertação. (Mestrado em Letras) – USP-SP.

DARSES, Françoise; MONTMOLLIN, Maurice de. *L'ergonomie*. 4. ed. Paris : Éditions La Découverte, 2006.

DUBOSCQ, Julie; CLOT, Yves. L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*. Vol 4, n° 2, 2010/2. p. 255-286. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>>. Acesso em jul. 2012.

FAÏTA, Daniel. Mondes du travail et pratiques langagières. In: *Langages*. Parole(s) ouvrière(s). 24e année, n° 93. 1989. p. 110-123.

_____. La conduite du TGV : exercices de style. In: BORZEIX, Anni ; GROSJEAN, Michèle ; LACOSTE, Michèle. (coord.) *Langage et Travail*. Le chercheur et la caméra. Cahier n° 8. 1996. p. 46-50.

_____. Genres d'activité et styles de conduite. In: BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice. *Langage et travail – Communication, cognition, action*. Paris : CNRD éditions, 2001. p. 264-282.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 57-80.

_____. 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.

_____. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités – Revue électronique*, v. 4, n° 2, 2007. p. 3-15.

_____. Théorie de l'activité langagière. In: MAGGI, Bruno (Dir.). *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. p. 41-67.

FAÏTA, Daniel; MAGGI, Bruno. *Un débat en analyse du travail – Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse, France: Octarès Editions, 2007.

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. (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41-62.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 37- 60.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. *Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo*. 2011. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

FÉLIX, Christine; SAUJAT, Frédéric. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante : les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources opératoires. 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, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. (Orgs.). *O professor e seu trabalho*: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 29-59.

FERREIRA, Daniela Rodrigues Macedo; SILVA, Karolina Martins Almeida e; SHUVARTZ, Marilda. *Ensino Superior*: as dificuldades da prática docente. XXV Congresso Nacional de Educação – CONADE, UFG, [2009].

FERREIRA, Ilda. *Do trabalho prescrito ao trabalho realizado*: uma reflexão sobre aulas de leitura. 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

FRANÇOIS, Frédéric. *Le discours et ses entours* : Essai sur l'interprétation. Collection Sémantiques. Paris : L'Harmattan, 1998.

_____. Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. In: CLOT, Yves (Dir.). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999-2002. p. 213-230.

_____. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Recueil d'articles, 1988-1995. Lyon, ENS Éditions, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar professores – a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos. (Orgs.). *Linguística Aplicada*: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vygotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento*: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; GALDINO, Áurea; ESTELA, Míriam. *Memória de pesquisa* – a formação pela pesquisa. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Caruaru, 2012.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. *As narrativas autobiográficas e a formação de professores*: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. V Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas, CIPA, Rio Grande do Sul, 2012a.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). *Linguística e Contemporaneidade*. ALAB (Associação Brasileira de Linguística Aplicada), Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 183-201.

_____. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: de OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos. (Orgs.). *Mosaico de Linguagens*. Guarapuava, PR: Cellip – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 79-89.

GOMES, Katia Diolina. *Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

GUÉRIN, François ; LAVILLE, Antoine ; DANIELLOU, François ; DURAFFOURG, Jacques ; KERGUÉLEN, Alain. *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Editions de l'ANACT, 1991.

KAYANO, Leticia Moreira Dias. *A relação prescrito/real em sala de aula*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

LEITE, Márcia Donizete. *As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico – Linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.49-69.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A 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, set./dez., 2010. p. 619-633.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D’Orange. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

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.

_____. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 151- 166.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico – Linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 115- 131.

MARTINS, Eliane Provate Queiróz. *O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

MARTINS, Maria Aparecida. *Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional: inserção das novas tecnologias*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MATEUS, Elaine. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSEN, Ana Antônia de. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 27-39.

MAULINI, Olivier. *Former les maîtres à l’université: pour quoi faire ?* [Entrevista]. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation. 2006. Entrevista concedida a Yann-Eric Dizerens. Não paginado. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0605.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MELO, Glenda Cristina Valim de. *Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário*. 2010. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 167- 176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Ed.Mercado de Letras, 1998. p. 303-330.

_____. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 179-190.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 18(3):287-299, set./dez., 2013.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÍTA, Daniel. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-43.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 23-34.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. *Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos: entrelaçando dizeres e fazeres*. 2007. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UFRN – Natal, RN.

PAPA, Solange Maria de Barros Ibarra. O professor reflexivo e a prática pedagógica emancipatória. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Cuiabá. Ed UFMT, 2008. p. 115-137.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, n.01. Belo Horizonte, abr. 2011. p. 369-386.

PELLEGRINI, Denise. Aprenda com eles e ensine melhor. *Revista Nova Escola*. Ano XVI número 139. Ed. Abril, jan./fev., 2001. p. 18-25.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

PLANE, Sylvie ; SCHNEUWLY, Bernard. Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, n° 22, Paris : 2000. p. 3-17.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.

PORTELA, Sonia Cristina. *A imagem discursiva do trabalho do educacional nos prescritos oficiais*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

RABARDEL, Pierre. *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Université de Paris 8, 1995. Disponível em: < <http://ergoserv.psy.univ-paris8.fr/Site/Groupes/Modele/Articles/Public/ART372105503765426783.PDF>> e < <http://ergoserv.univ-paris8.fr/site/groupes/modele/articles/public/art372102061765426783.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2013.

_____. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Yves (Dir.). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999-2002. p. 265-289.

_____. 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. (Orgs.). *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès Éditions, 2009.

RABARDEL, Pierre; PASTRÉ, Pierre. (Orgs.). *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès Éditions, 2009.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. *A relação entre prescrição, suas representações e agir docente: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

RODRIGUES, Ana Maria de Oliveira. *Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC – SP.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. *A autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

ROMERO, Tânia Regina de Sousa. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico – Linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 189-202.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANDRÉ, Marion. *Analyser les discours oraux*. Approche pluridisciplinaire. Série « discours et communication » dirigée par Dominique Maingueneau. Paris : Armand Colin, 2013.

SAUJAT, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université de Provence, Aix-en-Provence, 2002.

_____. *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. n.º 1, 2004. p. 97-106. Disponível em: <<http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2011.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004a. p. 5-34.

_____. “L’autoconfrontation croisée” comme milieu de travail sur l’activité enseignante. In: MARCEL, Jean-François (Dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: L’Harmattan, 2004b. p. 161-170.

SAUSSEZ, Frédéric; YVON, Frédéric. (Eds.). *Analyser l’activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l’intervention et la formation*. Québec, Presses de l’Université de Laval, 2010.

SHELLER, Livia. L’expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, 6, 2001/2. p. 71-81.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l’enseignant – un essai didactique. *Repères*, n.º 22, Paris: 2000. p. 19-38.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. *Rev. Saúde Pública* [online]. Vol. 31, n.5, 1997. p. 538-542. ISSN 0034-8910. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n5/2334.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2014.

SÈVE, Lucien. Quelles contradictions? À propos de Piaget, Vygotski et Marx. In: CLOT, Yves. (Dir.). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999-2002. p. 245-264.

SHIMOURA, Alzira da Silva. *Projeto de formação de professoras de inglês para crianças: o trabalho do formador*. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidclay Ferreira. *Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores*. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Anais (ISBN: 9788574633). Teresina: EDUFPI, 2010. p. 1-12.

SOARES, Auriseane Gomes. *Cartografia da Atividade de Trabalho Docente: invenção/formação em meio às nervuras do real*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010a. p. 11- 36.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010b. p. 123- 150.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 167- 187.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*. UFS – Sergipe, Ano 2, Volume 4. jul./dez., 2008. p. 37-50.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

_____. A gente tem dificuldade de dizer aquilo que faz. In: DAHLET, Véronique Braun. (Coord.). *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2011. p. 89-98.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 209-217.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC – SP.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*. 20(5): 383-386. set./out., 2007.

VIANA, Juliana Pontes. *As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Diálogos Possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia*. jan./jun., 2007. p. 102-123. Disponível em: < <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>>. Acesso em 10 out. 2011.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, nº 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003. p. 27-67. Disponível em: < <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em 19 set. 2011.

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.

_____. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psic. da Educ.* São Paulo, 19, 2º sem. de 2004. p. 11-38.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. Tradução de Fernando Legón e Diana Araujo Pereira. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 151- 166.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário orientado realizado com a aluna-estagiária A1 no semestre letivo de 2013.1.

1. Você tem alguma dúvida e/ou sente alguma dificuldade em relação ao ensino de francês como língua estrangeira? Em caso de resposta afirmativa, qual(quais) seria(m) essa(s) dúvida(s) e/ou dificuldade(s)?

1 A1: De que forma passar o conteúdo para melhor aproveitamento dos alunos, qual o melhor método de ensino para satisfazer a maioria dos alunos, que atividades fazer para ter uma aula dinâmica e proveitosa, qual a melhor maneira de avaliar os alunos para saber se realmente estão aprendendo.

2. Você vê a atividade docente como um trabalho? Em caso de resposta afirmativa, quais são, em sua opinião, os elementos que determinam a complexidade do trabalho do professor? Em caso de resposta negativa, justifique-a.

2 A1: Sim. A atividade docente requer bastante tempo, pois não é apenas a hora em que está dando aula, ele necessita preparar a aula antes, para passar para o aluno o conteúdo com segurança e organização. É uma atividade complexa porque ao mesmo tempo que ensina ele deve estar atento aos alunos para saber suas dificuldades, se estão aprendendo, o que cada aluno precisa individualmente, porque é através do resultado do aluno que o professor ver o seu trabalho dando certo.

3. Você considera as prescrições como parte indispensável da atividade de ensino? Quais seriam essas prescrições em sua opinião? Explique suas respostas.

3 A1: Sim. O professor precisa de meios para organizar suas aulas como plano de aula, plano de curso e também precisa de um apoio para ministrar as aulas que são os livros, apostilas, etc. É necessário alguns materiais que auxilie o professor isso envolve desde planejamento da aula até a execução.

4. Durante as observações de aulas de professores experientes você fica atento(a) às formas de agir e às ações desses professores? Que gestos e ações chamam sua atenção como futuro professor de FLE? Que gestos e ações você não considera relevantes de anotar? Justifique suas respostas.

4 A1: Sim. O professor deve ser dinâmico, estar em contato com os alunos mais de perto, vendo se a atividade que estão realizando está sendo feita, se há alguma dúvida em particular e o movimento do professor chama mais a atenção do aluno.

5. Em suas observações, você percebeu alguma(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo professor experiente para economizar seu corpo, mas continuar sendo eficaz em sua atividade? Em caso de resposta afirmativa, descreva a situação e comente. Você acha que o professor precisa ou deve ter atitudes para evitar o desgaste físico ou psicológico enquanto ministra suas aulas? Quais seriam essas atitudes em sua opinião?

5 A1: Sim. O professor colocou a cadeira no centro da sala para se aproximar mais dos alunos, dessa forma não precisaria ficar levantando a todo momento para por exemplo ouvir alguém que fala mais baixo, é uma boa estratégia que economiza o professor e o coloca mais próximo do contato com os alunos.

Com certeza. O professor para dar uma boa aula ele precisa estar bem fisicamente e psicologicamente, então ele deve evitar desgastes tanto do corpo quanto da mente, falando num tom de voz correto, ter uma postura correta enquanto se mantiver sentado ou em pé, evitar aborrecimentos com alunos por qualquer motivo mantendo sempre uma boa relação de conversa e calma para resolver as coisas.

APÊNDICE B – Questionário orientado realizado com o aluno-estagiário A2 no semestre letivo de 2013.1.

1. Você tem alguma dúvida e/ou sente alguma dificuldade em relação ao ensino de francês como língua estrangeira? Em caso de resposta afirmativa, qual(quais) seria(m) essa(s) dúvida(s) e/ou dificuldade(s)?

1 A2: Sim. Geralmente, tais dúvidas estão relacionadas ao avanço das aulas; se eu estou transmitindo o conhecimento aos alunos de uma forma eficaz ou se a metodologia que estou utilizando representa algum empecilho para a compreensão dos alunos sobre aquele conteúdo gramatical ou aquela competência linguística.

2. Você vê a atividade docente como um trabalho? Em caso de resposta afirmativa, quais são, em sua opinião, os elementos que determinam a complexidade do trabalho do professor? Em caso de resposta negativa, justifique-a.

2 A2: Sim. Os elementos mais evidentes são: a preparação das aulas, a elaboração e a correção das provas, o uso da voz na sala de aula, a minha comunicação extraclasse com os alunos via e-mail, chat, facebook, etc.

3. Você considera as prescrições como parte indispensável da atividade de ensino? Quais seriam essas prescrições em sua opinião? Explique suas respostas.

3 A2: Eu não as chamaria indispensáveis, mas *essenciais*. Eu, por exemplo, não julgo o ato de fazer a chamada uma atividade indispensável, ainda que necessária. O uso do material didático nem sempre deve ser obrigatório, uma vez que podemos aprofundar algo que não está ali, expresso no método. A aula, para ser eficaz, também não depende de uma carga horária a ser estritamente obedecida. É perfeitamente possível reduzir ou até mesmo “esticar” um dia de aula segundo as necessidades do professor ou de seus alunos.

4. Durante as observações de aulas de professores experientes você fica atento(a) às formas de agir e às ações desses professores? Que gestos e ações chamam sua atenção como futuro professor de FLE? Que gestos e ações você não considera relevantes de anotar? Justifique suas respostas.

4 A2: Sim. Os gestos que me chamam a atenção é a postura do professor, seu tom de voz, o uso fluido da língua estrangeira durante a ministração da aula e o conhecimento do conteúdo a ser repassado aos alunos. Tais gestos demonstram o domínio do conteúdo, a segurança do professor em sua atividade docente e eficácia na relação de ensino-aprendizagem.

5. Em suas observações, você percebeu alguma(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo professor experiente para economizar seu corpo, mas continuar sendo eficaz em sua atividade? Em caso de resposta afirmativa, descreva a situação e comente. Você acha que o professor precisa ou deve ter atitudes para evitar o desgaste físico ou psicológico enquanto ministra suas aulas? Quais seriam essas atitudes em sua opinião?

5 A2: Em turmas com poucos alunos os professores podem permanecer mais tempos sentados, salvo se aquele momento não exigir o uso de algum instrumento, como um

aparelho de som ou o quadro com pincel. Quando na execução de alguma atividade individual ou em grupos, é importante que o professor se desloque aos locais em que os alunos estão, dando-lhes suporte e tirando suas dúvidas. Parece bastante salutar que o professor se valha desses “artifícios” a fim de poupar-se do desgaste físico e mental ao qual ele se submete em seu cotidiano. Vale lembrar que até mesmo a repetição indiscriminada dos gestos e dos instrumentos tornam a aula mecânica, cansativa e sem vida.

APÊNDICE C – Questionário orientado realizado com a aluna-estagiária A3 no semestre letivo de 2013.1.

1. Você tem alguma dúvida e/ou sente alguma dificuldade em relação ao ensino de francês como língua estrangeira? Em caso de resposta afirmativa, qual(quais) seria(m) essa(s) dúvida(s) e/ou dificuldade(s)?

1 A3: Sim. Uma das principais dúvidas é em relação a forma como o professor pode passar o conteúdo de língua francesa para alunos que tem dificuldades na língua materna. Por exemplo, alunos que não sabem a diferença entre país, estado e cidade, necessariamente vão ter problemas com o uso das preposições à, en, au, aux.

2. Você vê a atividade docente como um trabalho? Em caso de resposta afirmativa, quais são, em sua opinião, os elementos que determinam a complexidade do trabalho do professor? Em caso de resposta negativa, justifique-a.

2 A3: Sim. Eu acredito que o trabalho docente não se resume apenas ao que é feito em sala. Ele tem início na escolha do público alvo, semestre, preparo de material extra e aulas, etc. Não podemos deixar também de levar em consideração as aspirações dos alunos, pois muitas vezes de acordo com as necessidades deles o professor tem que adaptar o que já está preparado. Esses elementos em conjunto formam uma complexa rede de troca de saber.

3. Você considera as prescrições como parte indispensável da atividade de ensino? Quais seriam essas prescrições em sua opinião? Explique suas respostas.

3 A3: Eu não diria que as prescrições é algo indispensável, mas sim complementar. Se tomarmos por base um guia pedagógico, que nos orienta em tudo que devemos fazer, e ao segui-lo à risca fechamos possibilidades, pois nenhuma sala de aula é um espaço hermeticamente fechado, onde tudo acontece tal qual o descrito num manual. Devemos ter conhecimento do que está escrito no nosso material de apoio e assim adaptar a nossa situação em sala de aula.

4. Durante as observações de aulas de professores experientes você fica atento(a) às formas de agir e às ações desses professores? Que gestos e ações chamam sua atenção como futuro professor de FLE? Que gestos e ações você não considera relevantes de anotar? Justifique suas respostas.

4 A3: As atitudes em sala de aula na forma de gestos são elementos que não passam despercebidos pelos alunos. Segurança e cordialidade são ótimas ferramentas para quebrar a tão enraizada relação professor-aluno, na qual a figura do professor existe aquele detentor do saber e aqueles que estão ali para absorver o que for dado. O conteúdo deve ser repassado da forma mais clara possível para que não haja dúvidas. No caso da persistência das mesmas o professor tem que encontrar uma nova alternativa para transmitir o conteúdo e assim ninguém sai prejudicado. Acredito que quanto mais próximo o professor for dos alunos e conseguir compreender dificuldades e limites, mais fácil fica o trabalho a ser realizado.

5. Em suas observações, você percebeu alguma(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo professor experiente para economizar seu corpo, mas continuar sendo eficaz em sua

atividade? Em caso de resposta afirmativa, descreva a situação e comente. Você acha que o professor precisa ou deve ter atitudes para evitar o desgaste físico ou psicológico enquanto ministra suas aulas? Quais seriam essas atitudes em sua opinião?

5 A3: Sim. O tom de voz não deve ser demasiado elevado, pois isso finda por desgastar as cordas vocais, mesmo que estejamos lidando com salas numerosas. Andar por entre os alunos, pois muitas vezes alguns alunos se sentem intimidados pelo próprios colegas e por vergonha ou medo não fazem perguntas ou tiram dúvidas que poderiam ser valorosas para o aprendizado dele.

APÊNDICE D – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A1

Narre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples.

Os vídeos de autoconfrontação é algo muito relevante para os profissionais, principalmente os educadores. Este pode ver como ele mesmo atua em sala de aula e após fazer seus comentários e observações a respeito de sua maneira de agir, metodologia, enfim, suas ações. Ele tem acesso ao que ele não percebe enquanto ele está em atividade.

Observar esses vídeos de professores já experientes é algo que contribui bastante para um professor que está iniciando. Pudemos ver de que forma ele agiu em sala de aula e saber sua opinião sobre essa aula: o que ele errou e não viu; o que ele mudaria; o que faria diferente. E isso aumenta mais o conhecimento do professor iniciante, dando a oportunidade para se reconhecer dentre alguns professores, e pensar em como agiria diante de tais situações e aumentar suas possibilidades de melhorar no ensino.

Foi muito bom e de grande contribuição os vídeos observados durante o Estágio III. Uma das formas de adquirir conhecimento e experiência para lecionar, é através da observação, por isso é necessário o estágio observatório. Observar os vídeos ajudou muito porque nós podemos ver não somente como os professores atuam em sala de aula, mas também saber o que eles pensam sobre suas próprias aulas. Dessa forma, nos identificamos com algumas situações, pensamos que agiríamos da mesma forma e até pensamos de um modo diferente; e através das discussões dos professores, repensamos e concordamos ou formamos novas opiniões.

Somente enriqueceu nosso conhecimento, pois passamos a pensar um pouco mais na nossa forma de ensinar, vimos novas possibilidades e sabemos que podemos sempre melhorar revendo os nossos erros ou falhas. Mas sempre em busca do nosso objetivo que é o aprendizado do aluno da melhor forma possível.

APÊNDICE E – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A2

Narre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples.

Julgo louvável a oportunidade de participar deste processo de autoconfrontação como uma oportunidade de refletir a nossa própria atividade docente enquanto alunos-estagiários do Núcleo de Línguas, quando em comparação a professores experientes que lidam com o “savoir-faire” do cotidiano numa sala de aula.

Essa atividade de autoconfrontação permite aproximar, ou mesmo humanizar, a efetiva relação didática (ensino-aprendizagem) da atividade docente, que durante o curso de Licenciatura em Letras só se concretizará ao final do curso nas disciplinas de estágio supervisionado. Até então, tudo o que o futuro docente terá como experiência são as teorias desse processo, sem, no entanto, experimentar a sua eficácia.

A autoconfrontação permitiu desmitificar determinadas crenças do meio escolar de abordagem tradicional, na qual o professor é o detentor do conhecimento e que sua metodologia e estratégias funcionam de forma harmônica. No entanto, pelo que foi visto nos vídeos mostrados, os professores, ainda que experimentados em sua ação educativa, devem estar muito atentos no que se refere a sua própria formação, e que esta não se conclui com o término do curso de nível superior. Cada aula e cada corpo docente sob sua responsabilidade é único, de modo que o professor deve sempre renovar-se na busca de novas formas de transmitir conhecimentos, e que sua atividade docente é sempre uma ação de transformação numa sequência cíclica que não se encerra com o ato de se estar frente aos alunos e à lousa, mas que levanta e suscita questionamento e inquietação constantes, numa busca de se tentar atingir os objetivos propostos. Assim como planejar, atuar em sala de aula e avaliar são processos interligados que exigem reflexão constante por parte do professor/formador.

Este mesmo processo ainda tem o poder de elucidar ao docente iniciante que as suas angústias e inseguranças são compartilhadas até mesmo por aqueles que já se encontram em sala de aula, uma vez que tal fazer humanístico é algo processual e inacabado. As eventuais falhas ou mudanças de estratégias inicialmente propostas num plano de curso ou de aula fazem do profissional educador um pesquisador em potencial, pois suas habilidades, competências e saberes não se solidificam e se restringem a uma repetição mecanizada. Pelo contrário, tal profissional sabe que sua atividade é um (re)construir do conhecimento e que as formas de ensinar e aprender se modificam ao longo do tempo. Desse modo, o aluno

estagiário percebe que sua atuação é parte de um processo dinâmico que está para além das teorias...

APÊNDICE F – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE A3

Narre sua experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado III com os vídeos de professoras experientes em Autoconfrontação Simples.

Posso iniciar dizendo que antes da disciplina de Estágio Supervisionado eu não sabia/conhecia nada a respeito de autoconfrontação. Achei interessante o fato de nós, alunos de francês sabermos da existência desta técnica que só tem a contribuir com a prática docente. Não sei em que ponto a presença de uma câmera em sala de aula possa inibir os alunos, fato que tornaria ou ocasionaria a mudança de postura dos professores experientes. Mas excluído esta possibilidade, que este fato não é relevante achei que presenciar, embora que em vídeo a reação de professores experientes, (que já tem alguns anos de experiência profissional), reconhecem que algumas atitudes, gestos não foram interessantes para determinada ocasião, ou que estes mesmo gestos e atitudes contribuíram de forma significativa para o aprendizado ou compreensão.

Na minha situação de aluno-aprendiz, acreditei que eu não me sentiria confortável em participar de todo o processo avaliativo da autoconfrontação, pois acreditava que por ainda estar no início da docência não saberia como lidar com os erros que viriam a ser apresentados com a autoconfrontação, porém acabei mudando de ideia, pois pensei devido ao fato de nos encontramos em um processo ainda inicial, seria mais fácil identificar erros e tentar buscar melhores soluções para os problemas encontrados, acho que seria uma forma de amadurecer profissionalmente.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA FRANCESA
PLANO DE ENSINO – ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Estágio Supervisionado II de Língua Francesa
 Carga horária total: 136 h/a

II EMENTA

Fundamentação teórica, preparação/planejamento e acompanhamento da prática docente. Regência efetiva em escolas do ensino fundamental e/ou médio, preferencialmente na Rede Pública de Ensino. Poderão ocorrer (esporadicamente) atividades em escolas de idiomas.

III OBJETIVO(S)

Preparar o estagiário para o ensino da língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e/ou médio. Fornecer subsídios teóricos e práticos para a prática docente do estagiário, tornando-o consciente, através de reflexões contínuas em sala de aula, do seu papel de professor e do seu compromisso para a realização de um ensino de qualidade.

Levar o estagiário a desenvolver seu estágio de regência efetiva em classes de nível fundamental e/ou médio; ou ainda em escolas de idiomas.

IV METODOLOGIA

Aulas expositivas, dinâmicas de grupo, relato de experiências, debates, apresentação de temas pelos alunos, seminários, micro-aulas, orientação individualizada e acompanhamento nas atividades práticas de regência de sala.

V DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

A atividade de Estágio Supervisionado II de Língua francesa, com carga horária de 136 horas, tem a seguinte distribuição:

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 1. Atividades teóricas | 40 h/a |
| 2. Atividades práticas | 96 h/a |
| ✓ Estágio de Regência (32 h/a) (x3) | |

Os encontros para as aulas teóricas serão realizados na própria Universidade/CH.

As atividades práticas serão desenvolvidas em duas etapas:

1. Estágio de planejamento e elaboração de materiais (com o professor orientador) + divulgação dos cursos
2. Estágio de regência na unidade de ensino fundamental e/ou médio; ou escola de idiomas definida para cada estagiário.

VI AVALIAÇÃO

O aluno-estagiário será avaliado através dos seguintes instrumentos:

1. Plano de Curso elaborado pelo estagiário.
2. Aula(s) observada(s) pelo professor-orientador + plano(s) de aula(s).
3. Relatório final do estágio de regência.
4. Avaliação geral do estagiário.

(Resolução No. 2012/CEPE, de 30 de dezembro de 1997)

CAPÍTULO VI

Art. 15 O aluno-estagiário será avaliado, segundo as normas estabelecidas no Regimento Geral da UECE, pelas normas gerais baixadas pela Comissão Permanente de Estágio Curricular da PROGRAD e aquelas específicas de cada Curso.

§ 1º – A avaliação do estagiário levará em conta os aspectos da assiduidade e desempenho no exercício das atividades programadas para o estágio, ficando reprovado o aluno que não alcançar a frequência exigida de 90% (noventa por cento) e o conjunto de atitudes e habilidades esperadas.

VII CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (aulas teóricas)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

1. Métodos e abordagens de ensino de LE
2. Avaliação da aprendizagem (noções e aplicações)
3. Habilidades de Ensino/Aprendizagem: Leitura
4. Contrato de aprendizagem (papéis do professor e do aprendiz)
5. Centração no aprendiz
6. Abordagem instrumental de leitura em LE
7. Letramento e novas tecnologias nas aulas de LE
8. Avaliação e produção de material didático para leitura com foco no uso de gêneros (hiper)textuais variados.
9. Outros aspectos de ensino de LE

136 h/a (40 h teóricas – 20 encontros)

VIII BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BÉRARD, E. *L'approche communicative*. Paris: CLE International, 1991.
- BOYER, H.; BUTZBACH, M.; PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1996.
- COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2005.
- CUQ, J.-P. GRUCA, I. *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Saint-Martin d'Hères (Isère): PUG, 2002.
- DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S.; WEISS, F. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: CLE International, 1981.

TAGLIANTE, C. *L'évaluation*. Paris: CLE International, 1991.

TAGLIANTE, C. *La Classe de langue*. Paris: CLE International, 1994.

Observações:

1. O professor da disciplina poderá modificar o conteúdo programático e a modalidade de avaliação de acordo com necessidades observadas durante o curso.
2. Os alunos contribuirão com custos de fotocópias.

ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Centro de Humanidades - CH
Coordenação do Curso de Letras

Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
C.G.C.: 07885809 / 0001-97



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
	68 h/a	04	-

NOME DA DISCIPLINA:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM LÍNGUA FRANCESA

EMENTA:

Atividades teórico-práticas instrumentalizadoras da práxis educativa, realizadas em situações reais de vida e de trabalho, próprias do campo profissional. Ações relativas a planejamento, análise e avaliação de processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Elaboração do plano de estágio curricular. Atividades de observação de classe sob supervisão e acompanhamento dos professores-supervisores. Preparação e pilotagem de material didático.

OBJETIVOS:

Analisar as condições de produção do ensino-aprendizagem de língua francesa no ensino fundamental e/ ou médio e em cursos de idioma e para fins específicos.

Colocar o aluno estagiário em contato com a realidade do ensino de língua francesa, fazendo-o vivenciar um período de observação em salas de aula de francês em cursos de idioma e para fins específicos.

Possibilitar ao aluno fazer reflexões teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem de língua francesa.

Capacitar o aluno a elaborar um plano de curso referente as etapas de regência de classe que ele vivenciará no Estágio Supervisionado IV.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Observação: escolha dos temas a critério do professor.

1. Motivação
2. Avaliação de materiais didáticos
3. Habilidades de ensino/aprendizagem: oralidade e escrita.
4. Os documentos autênticos na sala de LE.
5. O portfólio europeu.
6. As TIC's na aula de LE.

7. O ensino de línguas na Escola pública.
8. Outros Aspectos do Ensino de LE.

METODOLOGIA:

Aula expositiva
 Debate em sala de aula

AVALIACÃO:

- Relatório referente ao Estágio de observação em cursos de idioma e para fins específicos.
- Elaboração de um plano de curso para o estágio de regência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BERTOCCHINI, Paola.COSTANZO, Edvige. *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*. Paris: CLE International, 2008.
- COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 2003.
- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International, 2003.
- TURRA, C. et alii. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre : Sagra Luzzatto, 1998.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
Centro de Humanidades
Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada - CMLA
Pesquisa: AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS): UM INSTRUMENTO A
SERVIÇO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar da pesquisa **Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**, a ser desenvolvida com professores da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará e com alunos-estagiários mais professora-formadora da disciplina de Estágio Supervisionado III em língua francesa da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa tem como objetivo investigar de que forma a ACS contribui para a formação profissional e para a prática docente de futuros professores de FLE. Desde que o(a) Sr(a) aceite o convite, solicito sua autorização para realizar entrevista, observação, filmagens de situações reais de sala de aula e fazer a co-análise da atividade docente através do registro em vídeo das aulas filmadas (ACS). A pesquisa vai se desenvolver em etapas e usará o dispositivo metodológico da autoconfrontação. As etapas constam de: 1. uma entrevista individual, escrita e orientada dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente a fim de verificar as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos-estagiários sobre a prática docente; 2. uma observação e filmagens de duas aulas de dois professores experientes da CCF/UFC; 3. filmagens da ACS desses professores que comentarão suas próprias ações pedagógicas; 4. visualização – que será filmada – dos vídeos dos professores experientes em ACS pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora com o propósito de suscitar uma discussão sobre a atividade dos professores observados, no intuito de levar os alunos-estagiários a refletir sobre suas dúvidas e/ou dificuldades de formação através da análise do trabalho de professores experientes; 5. uma narrativa autobiográfica individual e por escrito na qual os alunos-estagiários relatam sua experiência com os vídeos de professores experientes em ACS durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.

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, palpitação, desconforto, exposição de fragilidades, mau-estar físico, constrangimento psicológico, 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 minimizar, na medida do possível, todos esses riscos e trabalhar para que os benefícios os excedam. Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte do pesquisador, nem por parte dos

outros participantes da pesquisa. Salienta-se ainda 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 da pesquisadora, 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. Esclarece-se por fim que após as transcrições das filmagens que comporão a pesquisa, a pesquisadora responsável compromete-se a apresentá-las aos participantes que fizeram parte dos registros em vídeo para avaliar se as mesmas foram transcritas fielmente e se os sujeitos em estudo estão de acordo com o texto transcrito.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo pessoal da pesquisadora.

Fortaleza, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Responsável pela pesquisa: Elisandra Maria Magalhães

Fone: (85) 8730 47 99 E-mail: elisandrafortaleza@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890.

Endereço: Avenida Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza - Ceará

Eu, _____ aceito
participar da pesquisa **AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS): UM
INSTRUMENTO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS
PROFESSORES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)**, de forma
livre e esclarecida.

Fortaleza, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês língua estrangeira (FLÉ).

Pesquisador: Elisandra Maria Magalhães

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12951913.5.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 357.383

Data da Relatoria: 10/06/2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE

Continuação do Parecer: 357.383

TCLE, adequado, informa que as sessões serão gravadas.

Termo de anuência anexada.

Riscos e benefícios explicitados.

Cronograma e orçamentos pertinentes.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa atende as recomendações da Resolução 196/96 do CNS, pois as pendências apontadas pelo Colegiado foram resolvidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Os termos de apresentação obrigatória foram disponibilizados adequadamente.

FORTALEZA, 12 de Agosto de 2013

Assinador por:

DIANA CÉLIA SOUSA NUNES PINHEIRO
(Coordenador)

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: diana.pinheiro@uece.br

ANEXO E – FICHAS PEDAGÓGICAS

OBSERVATION TASK 1 What helps people learn?

What is there about the classroom, the activities, the teacher and the students that helps to create conditions for effective learning? What things do you observe that seem to play a part in *hindering* learning?

The classroom

Make notes on seating, sight-lines, space, air, warmth, light, whiteboard, equipment, etc

The activities

Make notes on the kind of activities used, the nature of student involvement, balance of students doing things and teacher doing things, etc

The teacher

What *personal* qualities does the teacher have (ie not teaching techniques?) What kind of rapport does this teacher have? What is the personal psychological atmosphere generated by this teacher? What is it like to be a student in this classroom?

The learners

How motivated are the learners? Why? To what extent are they taking an active part in their own learning? To what extent are they expecting the teacher to do the work for them?

© Jim Scrivener 1994. This page may be photocopied

OBSERVATION TASK 2 Options and decisions

The term 'classroom management' refers to the moment-by-moment *decisions made* and *actions taken* by the teacher in class, eg writing on the whiteboard, giving instructions, organizing the class into pairs, etc.

For every decision made there will have been other options that the teacher did not choose.

For each of the following headings:

- a Note one example of a classroom situation in the lesson you are observing. What does the teacher do?
- b Note one or two other options that the teacher had at that point in the lesson, but did *not* choose.

Example

Dealing with unexpected problems

Situation: A student arrived twelve minutes late for the lesson.

Action: Teacher said 'hello' politely. (The student then sat down quietly and found out what was going on from his neighbour.)

Other options: Teacher could have asked why the student was late.
Teacher could have pointed out the time to the student.

Student participation in lesson

Situation:

Action:

Other options:

Grouping of students; arrangement of seating

Situation:

Action:

Other options:

Setting up activities; instructions

Situation:

Action:

Other options:

Board; classroom equipment; visual aids

Situation:

Action:

Other options:

Dealing with unexpected problems

Situation:

Action:

Other options:

Teacher's role and participation

Situation:

Action:

Other options:

Other notes about the lesson:

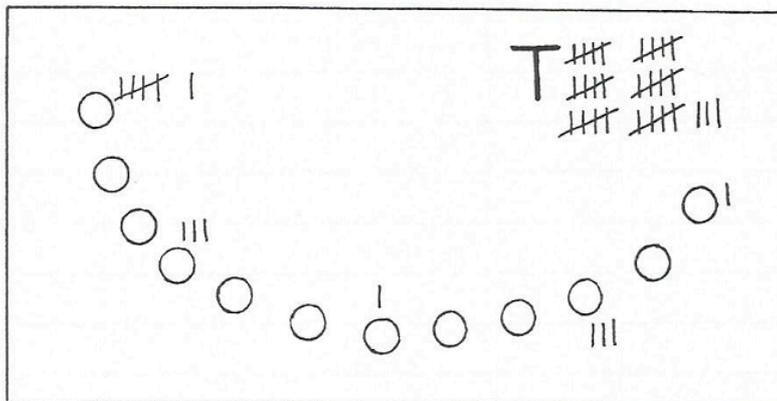
OBSERVATION TASK 3 Classroom interaction

This observation task might make you more aware of some patterns of interaction within the classroom. Who talks? Who do they talk to? Who gets left out? By recording information objectively over a short period of time, it may be possible to notice some factors that make an important contribution to the working environment.

Main task: Draw a rough sketch map of the classroom, marking each seating position and the place where the teacher is standing or sitting.

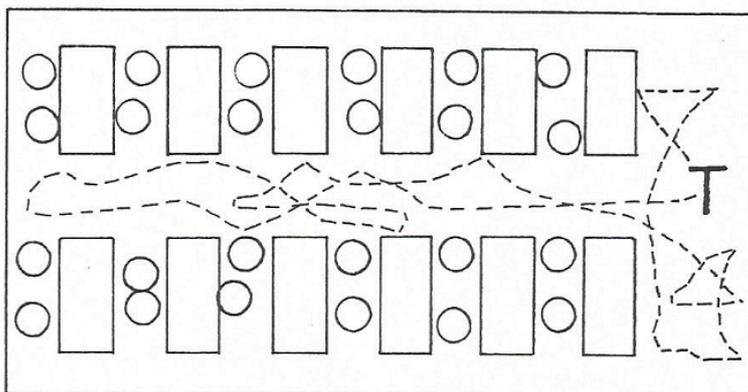
Choose a two-minute period near the start of the lesson and simply put a mark (eg a tick or a line) next to each person who says something. Repeat this task at one or two other points in the lesson.

Here is a map I made during one teacher's class:



Variations on the task: you could easily extend this idea of 'mapping' the classroom to take other factors into account. For example, you could include arrows to indicate **who** was being spoken to.

Or you could record the movements of the teacher over a short period of the lesson. For example:



OBSERVATION TASK 5 Objectives

This task is appropriate if you are observing a class and you have not had a chance to discuss the lesson with the teacher before you observe.

Within the first five minutes, write a sentence that reflects your perception of the likely student achievements within the lesson.

By the end of this lesson the students will be better able to ...

or

By the end of this lesson the students will have ...

Work on this sentence as the lesson proceeds. Adjust, edit, delete, rewrite it. Or leave it. By the end of the lesson, have a sentence that reflects what the students actually seem to have achieved.

The students have ...

Also consider: Do you think that the teacher had pre-planned objectives? Did the objectives evolve as the lesson progressed? Was it hard to work out what was achieved?

After the lesson (if possible) have a brief chat with the teacher and find out what he/she considers had been achieved.

OBSERVATION TASK 6 The learners

This task may help you to see a lesson from a student's point of view.

Task: As you arrive in the classroom, choose (privately!) one student to focus on in your observation. Watch this student throughout the lesson and make notes under the headings below.

A

Choose a random two-minute period. Write a narrative description of what he/she is doing.

B

Choose a random two-minute period. Write a narrative description of what you imagine he/she is thinking/feeling.

C

Towards the end of the lesson write the student's own description of what has happened in the lesson. Have you enjoyed it? Have you learned something? What helped you? What would you have preferred? What worried you, annoyed you, hindered you? How are you feeling?

OBSERVATION TASK 7 Feedback to learners

How does the teacher give feedback to students? Note some specific examples. What did the student do or say? What did the teacher do or say? Comment on the intentions or attitudes you think might underlie the teacher's response.

Consider: Facial expression; gesture; movement; noises; listening (*really* listening?); answering (*really* answering?); correcting; ignoring; encouraging group to respond rather than herself; etc. For example:

Student: The student said a sentence about her weekend trip to the country.

Teacher: The teacher nodded rather automatically. He didn't seem very interested. He said *Mmm that's interesting* and then repeated the question he had asked previously.

Commentary: I felt the teacher wasn't really interested in what the student wanted to say because he was trying to elicit a sentence using the present simple.

OBSERVATION TASK 8 Errors and correction

This task focuses on learner errors in oral production and on ways that the teacher or learners deal with them.

Task: Note down some student errors. Categorize each error (eg wrong tense, wrong phoneme, meaning unclear). Describe in detail what happened next. For example:

Error: I am agree.
Type of error: unnecessary word
Indication/correction: The teacher held up three fingers (to represent the three words of the sentence) and then 'picked out' and 'threw away' the middle finger. The student looked puzzled, then said the sentence again without the middle word. The teacher acknowledged this correct sentence with a smile and said good. The student seemed to not quite believe that this was now a correct sentence. He repeated 'I agree'.

Error: Give me that pen.
Type of error: rude
Indication/correction: not commented on or dealt with

Error:
Type of error:
Indication/correction:

Error:
Type of error:
Indication/correction:

(Some considerations: Did anyone notice that there was an error? Who? Did the teacher do anything? Did the student do anything? Did the other students do anything? Who? Did anyone indicate that there was an error? Who? Did anyone correct the error? Who? How was it corrected?)

© Jim Scrivener 1994. This page may be photocopied

OBSERVATION TASK 9 Thoughts and questions

This form may help you recall what happened in a lesson and remind you of your own thoughts at the time. This may be especially useful for post-lesson discussions with the teacher you watched.

For each box, note down a specific thing that you observe in the lesson and then record your own thoughts or questions or suggestions.

During the lesson:

I noticed ... and I thought ...
--

I noticed ... and I wondered ...

I noticed ... and I wanted to ask you ...
--

I noticed ... and I wanted to say to you ...

OBSERVATION TASK 10 Stolen goods

As you observe the lesson, note down several things that you would like to 'steal' from this teacher and the lesson in order to make them part of your own teaching. This may include personal qualities, teaching skills and techniques, activities, classroom atmosphere, etc. Include notes to help you remember any important details. You may also want to record why you felt good about the stolen goods. Finally, choose something you feel you would like to give this teacher in return for your many thefts.

Stolen item 1:

Description of item:

I stole this because:

Stolen item 2:

Description of item:

I stole this because:

Stolen item 3:

Description of item:

I stole this because:

Stolen item 4:

Description of item:

I stole this because:

Stolen item 5:

Description of item:

I stole this because:

I'd like to give you:

I think you'd like this because: