



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ANGELA DE ALENCAR CARVALHO ARAÚJO**

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB O OLHAR DO  
FORMADOR E DO FORMANDO: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA  
ATIVIDADE LINGUAGEM ATRAVÉS DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO  
DA AUTOCONFRONTAÇÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

ANGELA DE ALENCAR CARVALHO ARAÚJO

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB O OLHAR DO  
FORMADOR E DO FORMANDO: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA  
ATIVIDADE LINGUAGEIRA ATRAVÉS DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA  
AUTOCONFRONTAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em  
Linguística Aplicada do Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada do Centro de  
Humanidades da Universidade Estadual do Ceará,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
doutor em Linguística Aplicada. Área de  
Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rozania Maria Alves de  
Moraes

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araújo, Angela de Alencar Carvalho .

O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação [recurso eletrônico] / Angela de Alencar Carvalho Araújo. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 743 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Rozania Maria Alves de Moraes.

1. Ensinar a Ensinar. 2. Autoconfrontação. 3. Clínica da Atividade. 4. Trabalho do Aluno. 5. Ergonomia da Atividade. I. Título.

ANGELA DE ALENCAR CARVALHO ARAÚJO

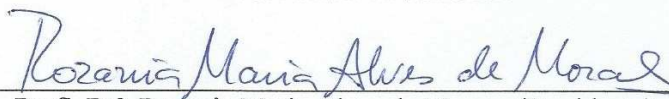
O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB O OLHAR DO  
FORMADOR E DO FORMANDO: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA  
ATIVIDADE LINGUAGEIRA ATRAVÉS DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO  
DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Tese 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 título de Doutora em Linguística Aplicada. Linha de Pesquisa: Linguagem, tecnologia e ensino.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 26/01/2018

BANCA EXAMINADORA



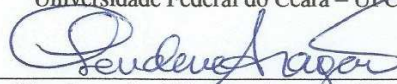
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rozania Maria Alves de Moraes (Presidente)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



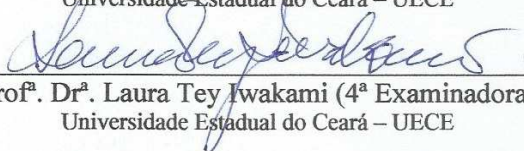
Prof. Dr. Daniel Faïta (1º Examinador)  
Aix-Marseille Université – AMU



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Iório Dias (2ª Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cleudene de Oliveira Aragão (3ª Examinadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Laura Tey Iwakami (4ª Examinadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus pais, *Ceição* e *Bené*, pela dedicação incondicional a mim e aos meus irmãos e por terem nos ensinado o respeito à docência.

Ao meu esposo, *Paulo*, presente de Deus e meu porto seguro, por sua admirável generosidade e companheirismo na dedicação a nós dois, por cuidar de mim e do nosso lar nesses quatro anos de pesquisa, *te voglio tanto bene, amore mio!*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ter me sustentado e capacitado para este trabalho. A Ele todo o louvor e honra!

À **minha orientadora Rozania Moraes**, pela disponibilidade, atenção e rigor com que orientou este trabalho e, principalmente, pelo seu compromisso com a formação docente.

Ao **professor Daniel Faïta**, pelas valiosas contribuições às etapas da pesquisa e por aceitar ser parecerista e examinador desta tese. *Merci pour votre attention et générosité, Daniel!*

Às **professoras Ana Iório Dias e Dilamar Araújo**, que acompanharam minha trajetória desde a especialização, pelas sugestões no exame de qualificação e no *Seminário de Tese*. Minha admiração pela luta de ambas por uma formação docente de qualidade. Agradeço à profa. Ana Iório pelo carinho, pela bibliografia e por aceitar ser examinadora desta tese.

Às **professoras Cleudene Aragão e Laura Tey**, por, gentilmente, aceitarem o convite para comporem a banca examinadora de defesa e contribuírem para este trabalho com seus diferentes olhares sobre a autoconfrontação e a formação de professores.

À **professora Suelene Nascimento e ao professor João Batista Gonçalves**, por aceitarem contribuir como examinadores suplentes, em especial, ao prof. João Batista por suas valiosas observações por ocasião do exame de qualificação.

À **professora Eliane Lousada**, pela oportunidade de cursar a disciplina “Analisar o Trabalho Educacional: Uma abordagem a serviço do *Métier*”, na USP, em 2013. Sem dúvida, uma experiência fundamental para a reconstrução do projeto de pesquisa. Por essa ocasião, agradeço, ainda, à **Equipe ERGAPE** pelos ensinamentos compartilhados.

Ao **professor Isaac Neto**, pela amabilidade e disposição com que me atendeu e respondeu a dúvidas sobre o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UECE.

Aos **professores do PosLA**, por contribuírem para meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos **meus professores da Casa de Cultura Francesa (UFC) e do Núcleo de Línguas (UECE)**, cujos ensinamentos permitiram compreender os textos em francês que alicerçaram a tese.

À **profa. Adriana Barros**, vice-coordenadora do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) e diretora do Centro de Humanidades da UECE.

Ao **Curso de Letras/Inglês Noturno da IES-A**, nas pessoas da Diretora do Centro de Humanidades e da Coordenadora do Curso de Letras/Inglês, por prontamente me acolherem e tornarem possível a realização desta pesquisa.

Às **minhas queridas protagonistas**. À formadora Lara, por, gentilmente, abrir as portas de sua classe (e de sua casa) para que este estudo acontecesse. Meu *profundo* respeito pelo seu

trabalho exemplar de formadora. Às formandas Bia, Melissa, Flora e Jade, minha gratidão pelo compromisso, pela seriedade e pela gentileza com que me acolheram e compartilharam suas percepções e experiências sobre a formação. *You are the reason, life and soul of this research!*

**Aos estimados companheiros do grupo de estudo LIFT**, Carlos Eduardo de Almeida, Gabriel Duarte, Gisleuda Gabriel, Gláucia Bastos, Kariane Pereira, Luciana Bessa, Wesley Lopes, pelas discussões e compartilhamentos que tanto contribuíram para minhas reflexões. Agradeço, em especial, às queridas Djany, por suas palavras sempre gentis de encorajamento e pelas leituras e trabalhos que realizamos (e realizaremos) juntas, e Elisandra Magalhães, pelo exemplo, pelo apoio e pelas contribuições valiosas para esta pesquisa.

**Aos colegas do PosLA**, pelo aprendizado que me proporcionaram ao compartilharem suas experiências durante as aulas, em especial à Isabela Feitosa pelo convite para I Jornada de Língua Inglesa da FECLESC: momento importante para o capítulo teórico.

**À secretaria do PosLA-UECE**, na pessoa da querida e competente Jamille.

**Ao Colégio Militar de Fortaleza (CMF)**, particularmente, ao Cap Erandir, pelos livros e pelo apoio constante; à profa. Máira Barretto pela revisão de partes do texto e pelo apoio na reta final; às profas. Francisca e Cap Lílian pelo apoio e pelos livros, e todos os colegas da Seção de Línguas Estrangeiras Modernas.

**À querida amiga Edna Araújo**, pela amizade, pelas palavras de ânimo e pelo singular livro de Stephen Brookfield! Minha gratidão e admiração por você, um exemplo de generosidade!

**À amiga Lídia Cardoso**, pelos livros e pelo apoio *essencial* à realização da tese. *Thank you!*

**Às minhas ex-professoras**, Josi Short, pelos livros e palavras de apoio, e Patrícia Vaughan, pelo incentivo desde a graduação, pelas orações e pelas palavras de ânimo. Ambas são modelos do *ensinar a ensinar!* Agradeço, ainda, a torcida dos amigos co-autores do livro *Yes!*

**A todos que se propuseram a orar pela conclusão da tese**, principalmente, à irmã em Cristo, Margareth, *anjo* nessa caminhada, pelas palavras constantes de carinho e conforto e pelas orações diárias. Agradeço também as palavras de encorajamento da irmã Karen Clark.

**A toda minha família**, presente de Deus, em especial, ao meu irmão Domenico, pela paciência e disponibilidade em aclarar os muitos conceitos filosóficos com que me deparei.

**Ao meu esposo Paulo**, pelo carinho e pela extrema paciência com que lidou com as dificuldades desses quatro anos. Por sua disponibilidade em ler e reler meus escritos, por me auxiliar nas muitas traduções dos textos em francês, por resolver os problemas técnicos nas filmagens e na escritura da tese e, principalmente, por sempre acreditar no meu trabalho.

**A todos** que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“[...] a sociedade requer bons docentes, cuja prática profissional assegure modelos profissionais de qualidade e garanta o direito dos estudantes de aprender”.

(Vaillant e Marcelo, 2012, p. 221).

“Já é hora de a pedagogia [...] escolher pessoas que conheçam com precisão as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma da criança o próprio entusiasmo. Assim, o conhecimento preciso das leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor [...] Desse modo, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído [...] Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo”.

(Vigotski, 2004, p. 454-455).

“E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável”.

(Bakhtin, 2010, p. 101).



## RESUMO

Esta pesquisa analisou as relações dialógicas na atividade linguageira de uma formadora e de duas formandas em um Curso de Letras/Inglês de uma universidade pública de Fortaleza/CE, sobre como entendem as práticas profissionais de cada uma no processo de formação docente de *ensinar a ensinar*. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva, dialógica, clínico-interpretativa e transdisciplinar nas seguintes áreas: Linguística Aplicada (MACHADO, 2004; 2007; ALMEIDA FILHO, 2005; 2011), Formação docente (GIMENEZ, 2005; MASETTO, 2010), Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2003), Trabalho do aluno (MILLET, 2003; PERRENOUD, 2005; 2011) e Crenças (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2004; 2014). A geração dos dados baseou-se em princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2010b), da Autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003) e da Aloconfrontação (MOLLO, 2002), segundo as etapas seguintes: observação e filmagem de aulas da formadora e de microaulas das formandas; composição do grupo de análise; filmagem das autoconfrontações dessas protagonistas com o filme de sua atividade concreta, das autoconfrontações cruzadas das formandas, das aloconfrontações das formandas com o vídeo da atividade concreta da formadora e vice-versa, e do retorno ao coletivo. A análise dos dados baseou-se no conceito de desenvolvimento de Vygotski (VYGOTSKI, 1998; 2010; BROSSARD, 2012) e no dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2003; 2010). Faïta (1989; 2011), Farias (2011; 2016) e Magalhães (2014) alicerçaram a análise da atividade linguageira das protagonistas; Lousada (2011) fundamentou a identificação de vozes nessa atividade, e Bardin (2011), as entrevistas pré e pós-confrontações. Constatou-se a presença acentuada do discurso direto citado e de relações dialógicas de alteridade e responsividade nas autoconfrontações cruzadas e no retorno ao coletivo; a tomada de consciência e traços de desenvolvimento das protagonistas em relação às suas práticas; convergências e divergências sobre procedimentos didático-pedagógicos na formação; a percepção de falta de diálogo entre as disciplinas; e a crença da aprendizagem da docência apenas em serviço. Concluiu-se que, diante do importante papel da universidade, estudos clínicos sobre o *ensinar a ensinar* são urgentes. Assim, este estudo abre perspectivas para novas pesquisas que propiciem o diálogo entre formadores e formandos por meio do quadro teórico-metodológico da Autoconfrontação, visando ao desenvolvimento da docência no âmbito da formação.

**Palavras-Chave:** Ensinar a Ensinar. Trabalho do Aluno. Clínica da Atividade. Autoconfrontação.

## ABSTRACT

This research analyzed the dialogical relations in the language activity of a teacher educator and two student-teachers from a Language Undergraduate Course/English at a public university in Fortaleza/CE, on how they understand the professional practices of one another in the process of *teaching how to teach*. To that end, a descriptive, dialogical, clinical-interpretive, and transdisciplinary research was carried out in the following domains: Applied Linguistics (MACHADO, 2004; 2007; ALMEIDA FILHO, 2005; 2011), Teacher Education (GIMENEZ, 2005; MASETTO, 2010), Ergonomics Activity (AMIGUES, 2002; 2003), Student's work (MILLET, 2003; PERRENOUD, 2005; 2011); and Beliefs (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2004; 2014). Data generation was based on principles of the Clinic of Activity (CLOT, 2010b), Self-Confrontation (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003) and Alloconfrontation (MOLLO, 2002), according to these phases: observation and filming of teacher educator's classes and student-teachers' microteachings; constitution of the analysis group; filming of: self-confrontations of protagonists with the film of their concrete activity, cross self-confrontation of student-teachers; student-teachers' alloconfrontations with the video of the teacher educator's activity and vice versa, and the return to the collective. Data analysis was based on Vygotskian concept of development (VYGOTSKI, 1998; 2010; BROSSARD, 2012) and Bakhtinian Dialogism (BAKHTIN, 2003; 2010). Faïta (1989; 2011), Farias (2011; 2016) and Magalhães (2014) underpinned the analysis of the protagonists' language activity; Lousada (2011) supported the identification of voices in that activity; and Bardin (2011), the interviews pre and post-confrontations. It was found the presence of direct quoted speech; a marked presence of dialogical relations of alterity, responsiveness and exotopy both in the cross self-confrontations and the return to the collective; awareness and developmental traits in protagonists regarding aspects of their pedagogical practice; convergences and divergences in the teacher educator's and the student-teachers' mindset concerning didactic-pedagogical procedures; perception of no dialog across disciplines; and the belief that learning teaching is acquired in service only. Lastly, given the core role of university, clinical studies on *teaching how to teach* are urgent. Thus, this study opens up perspectives to research that foster dialog among teacher educators and student-teachers through the theoretical-methodological framework of Self-Confrontation to develop teaching in the scope of teacher education.

**Key words:** Teaching how to teach. Student's work. Clinic of Activity. Self-Confrontation.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a analysé les relations dialogiques dans l'activité langagière d'une formatrice et de deux formées dans un cours de Lettres/anglais dans une université publique de Fortaleza/CE, et la façon comment elles comprennent les pratiques professionnelles l'une de l'autre dans le processus de formation des enseignants pour *enseigner à enseigner*. Pour cela, on a réalisé une étude descriptive, dialogique, clinique, interprétative et transdisciplinaire dans les domaines suivants: la Linguistique Appliquée (MACHADO, 2004; 2007; ALMEIDA FILHO, 2005; 2011), la formation des enseignants (GIMENEZ, 2005; MASETTO, 2010), l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2002; 2003), le Travail étudiant (MILLET, 2003; PERRENOUD, 2005; 2011) et les Croyances (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2004; 2014). La génération des données s'est basée sur des principes de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2010b), de l'Autoconfrontation (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003) et de l'Alloconfrontation (MOLLO, 2002), selon les étapes suivantes: l'observation et le filmage de classes de la formatrice et microclasses des stagiaires; la constitution du groupe d'analyse; les filmages des autoconfrontations simples et croisées, des alloconfrontations des stagiaires avec la vidéo de l'activité concrète de la formatrice et vice versa, et du retour au collectif. L'analyse des données s'est fondée sur le concept de développement de Vygotski (VYGOTSKY, 1998; 2010; BROSSARD, 2012) et le Dialogisme Bakhtinien (BAKHTINE, 2003; 2010). Faïta (1989; 2011), Farias (2011; 2016) et Magalhães (2014) ont donné support à l'analyse de l'activité langagière des protagonistes; Lousada (2011), à l'identification des voix dans cette activité; et Bardin (2011), à l'analyse des interviews avant et après les confrontations. On a constaté la présence remarquable du discours direct reporté et des relations dialogiques d'altérité, de responsivité et d'exotopie dans les autoconfrontations croisées et dans le retour au collectif; la prise de conscience et le développement des protagonistes par rapport à leurs pratiques; des convergences et des divergences sur les procédures pédagogiques didactiques en formation; la perception que les disciplines ne dialoguent pas entre elles; et la croyance que la pratique enseignante ne s'apprend qu'en service. On a conclu que, étant donné le rôle l'important de l'université, les études cliniques sur *enseigner à enseigner* sont urgents. Cette étude ouvre des perspectives pour de nouvelles recherches qui facilitent le dialogue entre les formateurs et les formés par le biais du cadre théorique et méthodologique de l'autoconfrontation, en vue du développement de l'enseignement dans la formation.

**Mots clés:** Enseigner à Enseigner. Travail Étudiant. Clinique d'Activité. Autoconfrontation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Fatores de interferência nas práticas profissionais do professor de inglês .....</b>	<b>26</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Mapa conceitual da tese.....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Relação entre o tema central e as áreas de estudo que alicerçam a tese .....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Formador: saberes, habilidades e conhecimentos esperados.....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Elementos implicados nos processos de ensino e de aprendizagem...</b>	<b>98</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Mapa circular para o conceito de autoformação.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Esquema de movimentação do sujeito em relação à aprendizagem..</b>	<b>103</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Atribuições do professor universitário no âmbito do ensino.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 9 –</b>	<b>Conceito e tipos de currículo.....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 10 –</b>	<b>Esquema da atividade de uma caçada primitiva.....</b>	<b>168</b>
<b>Figura 11 –</b>	<b>Esquema da ação do batedor.....</b>	<b>169</b>
<b>Figura 12 –</b>	<b>Os professores e o seu trabalho sob o olhar dos alunos.....</b>	<b>178</b>
<b>Figura 13 –</b>	<b>Esquema: do trabalho à profissionalização.....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 14 –</b>	<b>Mapa de fluxo da gênese do ensino como trabalho.....</b>	<b>183</b>
<b>Figura 15 –</b>	<b>Trabalho docente na perspectiva ergonômica da atividade e da PSHC .....</b>	<b>192</b>
<b>Figura 16 –</b>	<b><i>O métier</i> do aluno por ele mesmo.....</b>	<b>209</b>
<b>Figura 17 –</b>	<b><i>Métier</i> do aluno sob o olhar dos adultos.....</b>	<b>214</b>
<b>Figura 18 –</b>	<b>Atividade discente como trabalho.....</b>	<b>215</b>
<b>Figura 19 –</b>	<b>Síntese da Psicologia na Rússia Pré-Revolução.....</b>	<b>232</b>
<b>Figura 20 –</b>	<b>TA: Semelhanças e características entre as obras de Leontiev e de Vigotski.....</b>	<b>235</b>
<b>Figura 21 –</b>	<b>Curso de desenvolvimento do pensamento verbal em Vigotski.....</b>	<b>238</b>
<b>Figura 22 –</b>	<b>Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: quadro comparativo .....</b>	<b>286</b>
<b>Figura 23 –</b>	<b>Esquema: atividade dirigida e desenvolvimento.....</b>	<b>300</b>
<b>Figura 24 –</b>	<b>Atividade dirigida: saturação, desenvolvimento e retomada.....</b>	<b>301</b>
<b>Figura 25 –</b>	<b>O lugar do professor nas pesquisas em educação.....</b>	<b>346</b>
<b>Figura 26 –</b>	<b>Subsistemas da didática das disciplinas.....</b>	<b>347</b>
<b>Figura 27 –</b>	<b>Origens de crenças sobre aprender a ensinar e sobre ensinar.....</b>	<b>355</b>

<b>Figura 28 –</b>	<b>Etapas da constituição do grupo de análise.....</b>	<b>404</b>
<b>Figura 29 –</b>	<b>Configuração da sala na primeira filmagem da aula de Lara.....</b>	<b>406</b>
<b>Figura 30 –</b>	<b>Configuração da sala na segunda filmagem da aula de Lara.....</b>	<b>407</b>
<b>Figura 31 –</b>	<b>Configuração da sala, movimentação das formandas Bia e Melissa nas microaulas, recursos didático-pedagógicos e padrões de interação .....</b>	<b>409</b>
<b>Figura 32 –</b>	<b>Esquema de uso do QMAC e da ALC na geração de dados linguageiros.....</b>	<b>413</b>
<b>Figura 33 –</b>	<b>Configuração para ACS e ALC das formandas protagonistas.....</b>	<b>415</b>
<b>Figura 34 –</b>	<b>Configuração para ACC com as formandas Bia e Melissa.....</b>	<b>417</b>
<b>Figura 35 –</b>	<b>Mensagem de e-mail enviada pela pesquisadora à formadora Lara</b>	<b>418</b>
<b>Figura 36 –</b>	<b>Configuração do gabinete de Lara em sua residência (ACS).....</b>	<b>419</b>
<b>Figura 37 –</b>	<b>Configuração para a ALC com Lara .....</b>	<b>420</b>
<b>Figura 38 –</b>	<b>Configuração da sala para a filmagem do RC (1 e 2).....</b>	<b>422</b>
<b>Figura 39 –</b>	<b>Ciclo de dificuldades a partir dos temas elencados por Melissa.....</b>	<b>468</b>
<b>Figura 40 –</b>	<b>Transformação da atividade inicial da formadora durante a ACS...</b>	<b>512</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Correlação entre objetivos e questões de pesquisa .....	32
Quadro 2 –	A complexidade da docência: concepções e demandas do ato de ensinar .....	57
Quadro 3 –	Atitudes e comportamentos que os alunos apreciam nos professores .....	61
Quadro 4 –	Abordagens e competências no ensino de línguas.....	65
Quadro 5 –	Elementos constitutivos do enunciado.....	272
Quadro 6 –	Síntese das fases da Clínica da Atividade.....	290
Quadro 7 –	Gêneros do discurso e gêneros profissionais.....	294
Quadro 8 –	Síntese das fases do QMAC.....	314
Quadro 9 –	Gradação decrescente de explicitação de tipos básicos de inserção de vozes .....	331
Quadro 10 –	Disciplinas de estágio na Licenciatura em Letras/Inglês.....	397
Quadro 11 –	Síntese descritiva da disciplina Estágio I.....	397
Quadro 12 –	Síntese das etapas anteriores à submissão do Projeto de Pesquisa ao CEP .....	400
Quadro 13 –	Exemplo de procedimento adotado na entrevista por e-mail.....	403
Quadro 14 –	Descrição do procedimento de observação não-participante.....	405
Quadro 15 –	Quadro descritivo da pesquisa.....	423
Quadro 16 –	Identificação dos documentos consultados.....	427
Quadro 17 –	Códigos de identificação de enunciados: confrontações e entrevistas .....	428
Quadro 18 –	Sinais utilizados nas transcrições dos excertos.....	429
Quadro 19 –	Procedimentos de pré-análise e análise dos dados .....	432
Quadro 20 –	Quadro sinótico das categorias de pesquisa e de análise .....	435
Quadro 21 –	Estratégias de validação do estudo .....	436
Quadro 22 –	Quadro norteador da pesquisa .....	439
Quadro 23 –	Síntese interpretativa da entrevista inicial com Lara: temas, vozes e crenças.....	463

<b>Quadro 24 – Síntese interpretativa da entrevista inicial com Lara: sentidos do <i>métier</i> .....</b>	<b>464</b>
<b>Quadro 25 – Temas, vozes e crenças extraídos da entrevista inicial das formandas .....</b>	<b>481</b>
<b>Quadro 26 – Entrevista inicial: síntese interpretativa dos sentidos do trabalho à luz das formandas .....</b>	<b>482</b>
<b>Quadro 27 – Significado das vozes identificadas nas entrevistas iniciais.....</b>	<b>483</b>
<b>Quadro 28 – Resumo descritivo da primeira aula observada.....</b>	<b>491</b>
<b>Quadro 29 – Principais temas identificados na ACS com a formadora.....</b>	<b>494</b>
<b>Quadro 30 – Resumo descritivo das cenas C1 à C5 da AI da formadora.....</b>	<b>496</b>
<b>Quadro 31 – Resumo descritivo das cenas C7 à C16 da AI da formadora.....</b>	<b>530</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
AE	Atividade de Estudo
AI	Atividade Inicial
ALC	Aloconfrontação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CH	Centro de Humanidades
CLIN	Curso de Letras/Inglês Noturno
EF	Entrevista Inicial
EI	Entrevista Final
ERGAPE	<i>Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IES-A	Instituição de Ensino Superior onde a pesquisa foi realizada
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OG	Organizador Gráfico
P	Pesquisadora
PP	Projeto de Pesquisa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSHC	Psicologia Sócio-Histórica e Cultural
QMAC	Quadro Teórico-Methodológico da Autoconfrontação
QNP	Quadro Norteador de Pesquisa
RC	Retorno ao Coletivo (de trabalho)
TA	Teoria da Atividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>35</b>
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS/INGLÊS: RELAÇÕES COMPLEXAS ENTRE ENSINAR A ENSINAR E APRENDER A ENSINAR	41
<b>2.1.1</b>	<b>Formação: premissas da atividade de ensinar a ensinar.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Formação do professor de LE: síntese histórica .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1.3</b>	<b>O trabalho docente: atividade complexa dentro e fora da sala de aula .....</b>	<b>56</b>
2.1.3.1	A complexidade da docência: concepções e demandas do processo de ensino	56
2.1.3.2	O <i>bom</i> professor de inglês: demandas e competências exigidas dos formandos...	60
2.1.3.3	Os saberes docentes: fontes de conhecimentos sobre o trabalho.....	68
<b>2.1.4</b>	<b>Formador de professores: formação, competências e desafios .....</b>	<b>73</b>
2.1.4.1	Professor universitário: a construção da sua formação.....	74
2.1.4.2	Trabalho do professor formador: complexidade e requisitos .....	79
2.1.4.3	Docência na Licenciatura: obstáculos à atividade de ensino.....	84
<b>2.1.5</b>	<b>Ensinar a ensinar: atividade por excelência da Licenciatura.....</b>	<b>89</b>
2.1.5.1	Atividade de ensino: o que diz a literatura?.....	90
2.1.5.2	Atividade de ensinar a ensinar: tentativa de estabelecer um conceito.....	99
2.1.5.3	Ensinar a ensinar na licenciatura: o papel da Didática e do Currículo.....	105
<b>2.1.6</b>	<b>Ensinar a ensinar na licenciatura: exemplificando o conceito e identificando categorias.....</b>	<b>109</b>
2.1.6.1	Ensinar a ensinar: descrevendo pressupostos.....	110
2.1.6.2	Ensinar a ensinar na organização das aulas.....	113
2.1.6.3	Ensinar a ensinar na apresentação/revisão dos conteúdos .....	116
2.1.6.4	Ensinar a ensinar no processo de aquisição de práticas de leitura/escrita acadêmica.....	121
2.1.6.5	Ensinar a ensinar no processo de avaliação da atividade proposta.....	124
2.1.6.6	Ensinar a ensinar pelo uso de recursos didático-pedagógicos e lúdicos.....	126
2.1.6.7	Ensinar a ensinar pela prática do formando.....	128
2.1.6.8	Ensinar a ensinar na relação com os formandos.....	131
<b>2.1.7</b>	<b>Síntese da subseção 2.1.....</b>	<b>134</b>

2.2	TRABALHO E ATIVIDADE: ORIGENS, CONCEITOS E ABORDAGENS ERGONÔMICAS DE ANÁLISE.....	140
<b>2.2.1</b>	<b>Trabalho: origens e caráter polissêmico.....</b>	<b>141</b>
2.2.1.1	Trabalho: processo de transformação da natureza.....	143
2.2.1.2	Trabalho: complexidade e outros atributos.....	144
<b>2.2.2</b>	<b>Ergonomia: o caminho para um novo olhar sobre o trabalho.....</b>	<b>147</b>
2.2.2.1	Ergonomia: considerações sobre o termo e suas origens.....	147
2.2.2.2	Taylorismo: entre críticas e reflexões sobre o trabalho.....	148
2.2.2.3	França: celeiro de reflexões sobre o trabalho.....	150
<b>2.2.3</b>	<b>Ergonomia: a abordagem clássica e a abordagem ergonômica da atividade</b>	<b>152</b>
2.2.3.1	A Ergonomia Clássica: o papel dos fatores humanos.....	152
2.2.3.2	Ergonomia da Atividade: definições e categorias.....	155
2.2.3.2.1	<i>Ergonomia da Atividade: enxergando além da tarefa.....</i>	<i>156</i>
2.2.3.2.2	<i>Trabalhador: o protagonista da atividade.....</i>	<i>158</i>
2.2.3.2.3	<i>Dicotomia: trabalho prescrito e trabalho real.....</i>	<i>159</i>
2.2.3.2.4	<i>Dicotomia: tarefa e atividade.....</i>	<i>161</i>
<b>2.2.4</b>	<b>Teoria da Atividade: a realidade concreta refletida nos fenômenos da consciência .....</b>	<b>163</b>
2.2.4.1	Teoria da Atividade: o trabalho como práxis humana fundamental.....	164
2.2.4.2	Teoria da Atividade: contexto histórico.....	165
2.2.4.3	Atividade e ação: a (não)coincidência entre objeto e motivo.....	167
2.2.4.4	Consciência e subjetividade: a reflexão da realidade objetiva do sujeito.....	172
<b>2.2.5</b>	<b>Síntese da subseção 2.2.....</b>	<b>174</b>
2.3	ENSINO E ESTUDO COMO TRABALHO: NOVAS POSTURAS DE ANÁLISE.....	176
<b>2.3.1</b>	<b>Docência: por que é importante entendê-la como um <i>trabalho</i>?.....</b>	<b>176</b>
2.3.1.1	A docência como um <i>trabalho</i> : a <i>atividade concreta</i> como unidade de análise...	179
2.3.1.2	A docência: um trabalho invisível?.....	181
<b>2.3.2</b>	<b>A pesquisa sobre o trabalho docente: contribuições da LA e breve estado da arte.....</b>	<b>184</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Ergonomia da Atividade Docente: a <i>atividade</i> como unidade de análise.....</b>	<b>188</b>
2.3.3.1	Ergonomia da Atividade Docente: definição e categorias.....	189
2.3.3.2	Trabalho docente: definições, finalidades e objeto.....	196

2.3.3.3	A intervenção: o professor como um especialista no <i>métier</i> .....	199
2.3.3.4	Formação e ergonomia da atividade: o papel das prescrições didático-pedagógicas.....	202
<b>2.3.4</b>	<b>Atividade discente: o <i>métier</i> do estudante.....</b>	<b>206</b>
2.3.4.1	O <i>métier</i> do aluno: conceitos e características.....	207
2.3.4.2	Atividade discente e trabalho: comparações possíveis.....	211
2.3.4.3	O trabalho universitário: uma atividade com características específicas.....	217
<b>2.3.5</b>	<b>O estudo: uma atividade concreta.....</b>	<b>220</b>
<b>2.3.6</b>	<b>Ensino e estudo como trabalho: implicações para a tese e para a formação</b>	<b>223</b>
<b>2.3.7</b>	<b>Síntese da Subseção 2.3.....</b>	<b>226</b>
2.4	ATIVIDADE DE ENSINO: INTERFACES ENTRE AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DO TRABALHO.....	229
<b>2.4.1</b>	<b>Psicologia Sócio-Histórico-Cultural: contextualização e conceitos vigotskianos.....</b>	<b>230</b>
2.4.1.1	Leontiev e Vigotski: contextualizando o sujeito e os conceitos da PSHC.....	235
2.4.1.2	Fala interior: o desenvolvimento da fala social.....	237
2.4.1.3	PSHC e escola: a importância da interrelação entre aprendizagem e desenvolvimento.....	239
2.4.1.4	Formação social da consciência na PSHC: conceitos implicados.....	245
<b>2.4.2</b>	<b>Dialogismo: contextualização, conceitos e exemplos.....</b>	<b>255</b>
2.4.2.1	O Círculo de Bakhtin: a contextualização e o ato responsável .....	256
2.4.2.2	Dialogismo e responsividade: o inacabamento das trocas verbais .....	263
2.4.2.3	Relações dialógicas: a constituição da comunicação real.....	271
<b>2.4.3</b>	<b>Clínica da Atividade: entre o possível e o impossível no <i>métier</i>.....</b>	<b>282</b>
2.4.3.1	Perspectiva clínica: a psicologia do sujeito e o <i>cuidado</i> com o trabalho.....	283
2.4.3.2	Clínica da Atividade: interconexão entre desenvolvimento e linguagem.....	290
2.4.3.3	A experiência revivida: o objeto se transforma em meio.....	303
<b>2.4.4</b>	<b>Autoconfrontação: (re)descobrir o real no diálogo.....</b>	<b>306</b>
2.4.4.1	Autoconfrontação como processo dialógico: tornar-se o outro de si mesmo.....	306
2.4.4.2	QMAC: lócus de práticas languageiras para a análise da atividade.....	307
2.4.4.3	QMAC: fases e aplicação.....	311
2.4.4.4	Aloconfrontação: a transformação pela atividade do outro.....	316
<b>2.4.5</b>	<b>Pesquisas em Autoconfrontação no Brasil: estado da arte.....</b>	<b>319</b>

<b>2.4.6</b>	<b>Análise de Conteúdo e identificação de vozes do <i>métier</i>: ampliando as interfaces.....</b>	<b>322</b>
2.4.6.1	Análise de Conteúdo: definição, etapas e procedimentos.....	323
2.4.6.2	Vozes do trabalho: para além da voz do professor.....	327
<b>2.4.7</b>	<b>Síntese da Subseção 2.4.....</b>	<b>333</b>
2.5	NAS ENTRELINHAS DA PRÁTICA DOCENTE: DOS ESTUDOS SOBRE O COMPORTAMENTO DO PROFESSOR ÀS PESQUISAS EM CRENÇAS..	337
<b>2.5.1</b>	<b>Paradigmas de pesquisa: do comportamento ao pensamento do professor...</b>	<b>338</b>
2.5.1.1	Processos de pensamento: nas entrelinhas da prática docente.....	341
2.5.1.2	O profissional reflexivo: a valorização dos processos mentais do professor.....	343
2.5.1.3	O professor nas pesquisas em educação: o ponto de vista da Ergonomia da Atividade.....	345
<b>2.5.2</b>	<b>Entre a cognição e as ações: uma relação complexa.....</b>	<b>348</b>
<b>2.5.3</b>	<b>Crenças: a evolução do conceito.....</b>	<b>352</b>
<b>2.5.4</b>	<b>Crenças de professores: prováveis origens e papéis na prática docente.....</b>	<b>355</b>
<b>2.5.5</b>	<b>Crenças: breve revisão dos estudos no Brasil.....</b>	<b>360</b>
2.5.5.1	Pesquisas em Crenças: o que dizem alunos de Letras e de escolas de inglês?.....	361
2.5.5.2	Crenças de professores formadores: um campo profícuo para pesquisas.....	366
<b>2.5.6</b>	<b>A pesquisa em crenças: relações com o trabalho e a docência na Licenciatura .....</b>	<b>370</b>
<b>2.5.7</b>	<b>Síntese da subseção 2.5.....</b>	<b>371</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>374</b>
3.1	CLASSIFICAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	375
<b>3.1.1</b>	<b>Classificação quanto à abordagem geral da pesquisa.....</b>	<b>375</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Classificação quanto à natureza da pesquisa.....</b>	<b>377</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Classificação quanto aos objetivos da pesquisa.....</b>	<b>379</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Classificação quanto aos procedimentos de geração e análise dos dados.....</b>	<b>381</b>
3.2	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	386
<b>3.2.1</b>	<b>Escolha da instituição.....</b>	<b>386</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Composição do grupo de sujeitos: protagonistas e participantes do coletivo</b>	<b>388</b>
3.2.2.1	A professora formadora: protagonista.....	390
3.2.2.2	As formandas: protagonistas e participantes do coletivo.....	391
3.2.2.2.1	<i>As formandas-protagonistas.....</i>	<i>392</i>

3.2.2.2.2	<i>As formandas-participantes do coletivo</i> .....	393
3.2.2.3	A pesquisadora.....	395
<b>3.2.3</b>	<b>Disciplina Estágio I: escolha e descrição</b> .....	396
3.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	398
3.4	ETAPAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	399
<b>3.4.1</b>	<b>Primeira fase: abordagens iniciais</b> .....	400
<b>3.4.2</b>	<b>Segunda fase: a pesquisa de campo</b> .....	401
3.4.2.1	Intervenção 1: entrevista inicial.....	401
3.4.2.2	Intervenção 2: observação não-participante.....	404
3.4.2.3	Intervenção 3: filmagem de duas aulas da professora formadora.....	406
3.4.2.4	Intervenção 4: filmagem das microaulas dos formandos.....	408
3.4.2.5	Aloconfrontação: um caminho para confrontar formadora e formandas.....	410
3.4.2.6	Intervenção 5: filmagem das ACS e ALC com as formandas.....	414
3.4.2.7	Intervenção 6: filmagem das ACC e ALC com as formandas.....	416
3.4.2.8	Intervenção 7: filmagem da ACS com a professora formadora.....	417
3.4.2.9	Intervenção 8: filmagem da ALC com a professora formadora.....	419
3.4.2.10	Intervenção 9: filmagem do Retorno ao Coletivo de Trabalho.....	420
3.4.2.11	Intervenção 10: Entrevista Final.....	422
<b>3.4.3</b>	<b>Síntese do percurso metodológico</b> .....	423
3.5	<i>CORPUS</i> : CONSTITUIÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E APRESENTAÇÃO.....	426
<b>3.5.1</b>	<b><i>Corpus</i>: constituição e identificação</b> .....	427
<b>3.5.2</b>	<b><i>Corpus</i>: apresentação no relatório de análise</b> .....	429
3.6	PROCEDIMENTOS DE PRÉ-ANÁLISE E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	430
<b>3.6.1</b>	<b>Procedimentos de pré-análise e análise do <i>corpus</i></b> .....	430
<b>3.6.2</b>	<b>Identificação das categorias de pesquisa e de análise</b> .....	433
3.7	VALIDADE E CONFIABILIDADE DA PESQUISA.....	436
3.8	SÍNTESE DA SEÇÃO 3.....	437
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESVELANDO SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO</b> .....	444
4.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INICIAIS: FORMADORA E FORMANDAS.....	450
<b>4.1.1</b>	<b>Entrevista inicial da formadora: o credo pedagógico de Lara</b> .....	451

4.1.2	<b>Entrevista inicial das formandas: a formação sob quatro olhares.....</b>	465
4.1.3	<b>Entrevistas iniciais: convergências e divergências nos sentidos do trabalho docente no CLIN.....</b>	484
4.2	<b>AUTOCONFRONTAÇÃO: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE SEUS ATORES.....</b>	488
4.2.1	<b>Confrontações de Lara: o diálogo entre o <i>eu-analista</i> e o <i>eu-formador</i>.....</b>	493
4.2.1.1	Autoconfrontação simples de Lara: desvelando a atividade de ensinar a ensinar.	493
4.2.1.1.1	<i>Ensinando a ensinar pelo dizer: "Eu falo muito mais do que os alunos".....</i>	495
4.2.1.1.2	<i>Ensinando a ensinar pelo agir: "pra que eu me mantenha na estrada".....</i>	529
4.2.1.1.3	<i>Ensinando a ensinar pela prática: "as evidências vêm com o tempo".....</i>	563
4.2.1.1.4	<i>Outros modos de ensinar a ensinar: "eles precisam se apropriar desses conceitos".....</i>	570
4.2.1.1.5	<i>Ensinando a ensinar: entre dificuldades e caminhos.....</i>	577
4.2.2	<b>Autoconfrontações com Bia e Melissa: "<i>Eu aprendi na prática, não aqui!</i>".</b>	589
4.2.2.1	Autoconfrontação Simples: os sentidos do trabalho por cada formanda.....	590
4.2.2.2	Autoconfrontação Cruzada de Bia e Melissa: " <i>Se dá certo, eu vou fazer também!</i> ".....	614
4.2.3	<b>O Retorno ao Coletivo: discutindo a formação no CLIN.....</b>	632
4.2.3.1	As microaulas e o planejamento: " <i>só é perfeito no papel</i> ".....	635
4.2.3.2	O trabalho de ensinar a ensinar da formação: " <i>falta ensinar um pouco como aplicar</i> ".....	640
4.2.3.3	As disciplinas da formação: " <i>não há essa interdisciplinaridade</i> ".....	644
4.2.3.4	O agir da formadora: " <i>pra mim é difícil dizer só uma vez</i> ".....	651
4.2.3.5	A formação e a escola: " <i>realidade acadêmica desconectada da realidade da escola pública</i> ".....	652
4.2.3.6	O trabalho do aluno: " <i>Não tem trabalho mais duro que estudar</i> ".....	654
4.3	<b>ENTREVISTAS FINAIS.....</b>	656
4.4	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OUVIR PARA COMPREENDER.....</b>	662
5	<b>CONCLUSÃO.....</b>	673
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	685
	<b>APÊNDICES.....</b>	722
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA INICIAL COM A FORMADORA .....</b>	723

APÊNDICE B – ENTREVISTA INICIAL COM AS FORMANDAS .....	724
APÊNDICE C – ENTREVISTA FINAL COM A FORMADORA LARA .....	725
APÊNDICE D – ENTREVISTA FINAL COM AS FORMANDAS PROTAGONISTAS (BIA E MELISSA) .....	726
APÊNDICE E – ENTREVISTA FINAL PARA AS FORMANDAS DO RC (FLORA E JADE) .....	727
APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA AULA DA FORMADORA.....	728
APÊNDICE G – IMAGENS DAS MICROAULAS DE FLORA E JADE.....	729
<b>ANEXOS.....</b>	<b>730</b>
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DO CENTRO DE HUMANIDADES DA IES-A .....	731
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO DO CLIN (IES-A).....	732
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....	733
ANEXO D – PLANO DA DISCIPLINA ESTÁGIO I .....	735
ANEXO E – EMENTA DA DISCIPLINA ESTÁGIO I .....	737
ANEXO F – ATIVIDADES PRESCRITAS PELA FORMADORA NAS DUAS AULAS FILMADAS .....	738
ANEXO G – <i>CHECKLIST</i> AVALIATIVO ELABORADO PELA FORMADORA .....	739
ANEXO H – SEGMENTOS DO <i>E-PORTFOLIO</i> DE BIA .....	740
ANEXO I – SEGMENTOS DO <i>E-PORTFOLIO</i> DE MELISSA .....	741
ANEXO J – ANOTAÇÕES DA FORMADORA SOBRE AS MICROAULAS DAS FORMANDAS PROTAGONISTAS .....	742
ANEXO K – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	743

## 1 INTRODUÇÃO

“Seremos a vida toda o aluno do professor que nos abriu a porta dos saberes”.

(MEIRIEU, 2006, p. 24).

A presente pesquisa nasceu de nossa curiosidade por colocar frente a frente formadores e formandos dialogando sobre a formação de professores de inglês. Referimo-nos, aqui, a aspectos que sempre nos foram caros: modos de ensinar os conteúdos deste idioma em diferentes contextos e níveis, isto é, *ensinar a ensinar*.

A curiosidade a que nos referimos tem origem em nossa experiência no meio educacional (como aluna de Letras/Inglês, professora em curso de Letras/Inglês, professora/formadora<sup>1</sup> em curso livre, professora da Educação Básica, onde atuo no momento, e discente em programas de pós-graduação). Em cada um desses contextos, ouvimos discursos como estes: “Por que não aprendemos a ensinar na Licenciatura?”; “Como vou ensinar meu aluno a resumir, tomar notas, destacar ideias principais, resenhar... se eu mesmo tenho dificuldade de fazer isso?”; “Eu sei o assunto, mas não sei como ensiná-lo...”; “Por que não discutimos na faculdade sobre a indisciplina que há na escola?”; “Nunca aprendi a ensinar a habilidade de compreensão oral...”; “Nunca aprendi a ensinar na faculdade, aprendi na prática mesmo...”; “Fulano é excelente professor e nunca fez Letras porque não é necessário...”. Essas são colocações de professores iniciantes e de docentes experientes.

Para nós, são colocações que vão ao encontro da constatação de Amy Treadwell que, após concluir seu mestrado em educação, e outros cursos, percebeu que “*ela não tinha ideia de como ensinar crianças a ler*<sup>2</sup> [...] não poderia ensinar-lhes a única coisa que elas mais precisavam saber como fazer<sup>3</sup>” (GREEN, 2010, grifos nossos).<sup>4</sup> A nosso ver, modos de ensinar as crianças a ler deveriam ter sido objeto da sua graduação. A história de Amy parece ser revivida em muitas escolas e, assim como os depoimentos acima, demanda da formação uma postura reflexiva sobre os propósitos da Licenciatura. Nossa motivação passa por esses

<sup>1</sup> Utilizamos o termo *formadora* pelas características da posição ocupada por nós em um curso livre, onde ministramos, por sete anos, as disciplinas metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira e estágio.

<sup>2</sup> Nossos destaques estão em itálico; os destaques dos autores, em aspas simples ou como extraídos do original.

<sup>3</sup> No original: “She had no idea how to teach children to read [...] I couldn’t teach them the one thing they most needed to know how to do” (GREEN, 2010).

<sup>4</sup> As traduções são de responsabilidade da pesquisadora. Trechos mais curtos, como palavras ou sintagmas, foram traduzidos no corpo do texto, a fim de evitar um número de notas maior do que o demandado pela tese.



questionamentos e pelo anseio de conhecer o pensamento de formador e de formandos acerca da formação, particularmente, acerca do trabalho de ensinar alguém a ensinar.

Esse desejo foi realizado graças a um pressuposto e a uma metodologia comuns à Ergonomia da Atividade e à Clínica da Atividade: o trabalhador deve ser ouvido sobre o seu trabalho por meio de um método indireto, neste caso, a Autoconfrontação<sup>5</sup>. Esta é um quadro teórico-metodológico de três fases (VIEIRA; FAÏTA, 2003) fundamentado em uma abordagem dialógica (BAKHTIN, 2003), que promove uma autoconfrontação simples do trabalhador com o vídeo de uma ou mais cenas de sua atividade concreta<sup>6</sup> de trabalho. Em seguida, há o diálogo entre o trabalhador e seu par profissional (autoconfrontação cruzada), também engendrado pela visualização do vídeo da atividade de um e de outro. Por fim, as discussões são levadas ao coletivo<sup>7</sup> profissional<sup>8</sup>. Todas as etapas são mediadas pelo pesquisador e visam ao desenvolvimento do trabalhador e de sua atividade (CLOT, 2010b) por ele mesmo.

A definição do tema, do objeto de pesquisa e da metodologia deu-se no encontro entre nossas inquietações sobre a formação do professor de inglês e o projeto de pesquisa da Profa. Dra. Rozania Moraes, que, por já desenvolver estudos em autoconfrontação, abraçou nossa ideia, orientando esta tese. O projeto *Práticas profissionais do trabalho docente: análise à luz do dialogismo bakhtiniano e da Ergonomia da Atividade* é vinculado à Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o PosLA.

Porém, nosso percurso iniciou, de fato, em 2013, no Colóquio Internacional “Analisar o Trabalho Educacional” realizado na USP. Nesse evento, tivemos a dimensão das pesquisas realizadas no sul e no sudeste do Brasil e percebemos o caráter pluridisciplinar e complexo das teorias que as fundamentam. Foi significativo ouvirmos pesquisadores brasileiros (Eliane Lousada, Maria Cecília Souza-e-Silva, Anselmo de Lima) e franceses (Daniel Faïta, Laurence Espinassy, René Amigues e Jean-Claude Mouton)<sup>9</sup> discutindo o ensino como trabalho a partir da metodologia inovadora da Autoconfrontação. O evento foi

<sup>5</sup> Mais detalhes sobre a Autoconfrontação na subseção 2.4.

<sup>6</sup> O termo *atividade concreta* refere-se ao vídeo das cenas historicamente situadas, que geram os diálogos em uma situação concreta de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Nesta tese, utilizamos a dupla autoria, em razão da edição consultada, porém estamos cientes da atribuição da referida obra a Volochinov.

<sup>7</sup> A noção de *coletivo de trabalho* para a Clínica da Atividade, por exemplo, refere-se a “um recurso potencial para o trabalhador, pois oferece possibilidades de engajamento de si na atividade de trabalho” [No original: “une ressource potentielle pour le sujet qui travaille, car il offre des possibilités d’engagement de soi dans l’activité de travail”] (CAROLY; CLOT, 2004, p. 44). Mais detalhes sobre *coletivo de trabalho* em 2.4.

<sup>8</sup> A fase do coletivo é chamada de *extensão ao coletivo* ou *retorno ao coletivo* (RC), como utilizamos nesta tese.

<sup>9</sup> Os quatro pesquisadores são membros da equipe ERGAPE (*Ergonomie de l’Activité des Professionnels de l’Éducation*). Essa equipe de pesquisa, com sede em Marselha, na França, chamada no Brasil de Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, tem aplicado os pressupostos da Ergonomia da Atividade ao contexto educacional para estudar o trabalho do professor, em especial, do professor iniciante.

vital para a tese, pois mostrou-nos ser possível pesquisar o diálogo entre formador e formando. Além do colóquio, cursamos a disciplina homônima nesse mesmo período.

Também participamos de mini-cursos sobre a Autoconfrontação, na UECE, com o professor Daniel Faïta, proponente da Autoconfrontação cruzada. Os cursos enriqueceram nossas reflexões sobre como estruturar a pesquisa. A partir daí, elencamos dois aspectos capitais na tese: a) as concepções do formador de professores de inglês na Licenciatura sobre sua atividade de ensinar a ensinar e b) as concepções do estudante sobre o trabalho docente realizado na Licenciatura e sobre a sua própria atividade discente na formação. A nossa ideia era a de que, na Licenciatura, a compreensão da docência era construída pelos objetivos de formador e formando e pelas crenças que estes têm sobre o trabalho na escola e na universidade. Essas crenças poderiam ser convergentes ou divergentes e isso influenciaria no ensino, direcionando-o e moldando-o.

Essas e outras questões, bem como o aporte teórico, foram se consolidando em debates no grupo de estudos LIFT – *Linguagem, Formação e Trabalho*, vinculado ao PosLA e coordenado pela Profa. Rozania Moraes. Foi tanto árduo como necessário nos apropriarmos de pressupostos e conceitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, para conseguirmos analisar, ainda que de modo elementar, o discurso dos sujeitos sobre a formação e sobre suas atividades docente e discente.

A respeito da formação, destacamos três obras que contribuíram, expressivamente, para a construção do tema: Lortie (1975/2002), Masetto (2010) e Brookfield (2015). A partir delas e de nossas reflexões, delimitamos o tema do estudo: *o trabalho docente na Licenciatura de Letras/Inglês sob o ponto de vista do formador e do formando sobre a atividade fim de ensinar a ensinar inglês*. Ao longo do texto, utilizamos: *trabalho docente*, *trabalho docente de ensinar a ensinar* ou *trabalho docente na formação*.

Ao delimitar o tema, evidenciamos dois pontos cruciais para o desenvolvimento da tese. Primeiro, o nosso *objeto de pesquisa*: *a atividade linguageira dos sujeitos (e as relações dialógicas que a constituem)*. Esta se refere à linguagem no/do trabalho e sobre o trabalho (NOUROUDINE, 2002, p. 17), mas adiantamos que analisamos a *atividade linguageira sobre o trabalho*. Segundo, a presença de vozes do *métier* (LOUSADA, 2011) e crenças (ALVAREZ, 2007) específicas que buscamos identificar na atividade linguageira dos sujeitos.

O tema demandou que a pesquisa se realizasse em uma disciplina na qual fossem ensinados os fundamentos teóricos e práticos que embasam a atividade de ensinar. Por isso, elegemos a disciplina *Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa* de um curso de Letras/Inglês, em uma universidade pública de Fortaleza.

O tema foi delimitado, ainda, por três considerações que nos moveram a propor o estudo. Primeiro, a concepção equivocada que se disseminou do trabalho docente. Tratado como uma vocação baseada no domínio do conteúdo, no bom senso e no carisma do professor, a docência é apoucada. Tal visão reducionista desconsidera a complexidade do ensino, negligencia o papel do profissional e das prescrições<sup>10</sup> que organizam o ensino, e despreza a rede intrincada da qual o docente faz parte, própria à dinâmica das instituições.

Segundo, a avaliação do trabalho do professor tem sido equivocada e injusta. Ela está vinculada a resultados obtidos pelos alunos em exames padronizados, ademais os fatores que interferem no trabalho docente não são considerados. Desconhece-se *o real da atividade docente*.<sup>11</sup> O professor não pode ser avaliado desta maneira, pois ensino e aprendizagem são processos distintos com sujeitos diferentes (WEISZ, 2009, p. 65). São processos assíncronos e a aprendizagem não se restringe à sala de aula. A esse respeito, Amigues (2004) explica que o tempo de aprendizagem não é o mesmo tempo do ensino. Esses processos não se sobrepõem, pois a aprendizagem acontece em longo prazo, através de retomadas que o aluno faz durante aulas subsequentes, ou mesmo fora da escola, com auxílio de outras ferramentas e indivíduos. Portanto, “a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 51). Na Figura 1, citamos fatores que afetam a prática docente.

**Figura 1 – Fatores de interferência nas práticas profissionais do professor de inglês**



Fonte: Elaborada pela autora a partir da sua experiência na educação básica e em escolas de línguas.

<sup>10</sup> *Grosso modo*, as prescrições são normas ou orientações escritas (ou orais) que prescrevem a tarefa a ser realizada. Na indústria, elas tendem a uma maior precisão, enquanto na docência, são mais fluidas.

<sup>11</sup> De modo geral, o *real da atividade docente* refere-se a tudo o que se fez em uma determinada aula, mas também a tudo o que não se fez, tudo o que deixou de ser feito, tudo o que ficou impedido, tudo o que foi contrariado, tudo o que não se pode fazer (CLOT, 2007). Retomaremos este conceito na subseção 2.4.

Percebamos que os fatores inscrevem-se na interação do docente com *seus outros* no trabalho (diretor, coordenadores, supervisores, colegas, alunos, pais dos alunos). Seriam esses fatores discutidos na Licenciatura, como elementos que interferem na docência? Entendemos que não, pois nossa terceira observação aponta que há desencontros entre formação e prática docente. A esse respeito, Gimenez (2005) explica que a “LA tem contribuído com a incorporação do contexto como elemento importante de entendimento do trabalho do professor e de propostas de intervenção” (GIMENEZ, 2005, p. 195), mas, entendemos que deve haver coerência entre o que se ensina na academia e o que se faz na escola. A autora aponta que o “descompasso [...] entre as propostas oriundas de programas de formação e as situações concretas de atuação dos professores é um dos maiores desafios” na universidade (GIMENEZ, 2005, p. 195).

Nesse sentido, é preciso lembrar que, como explica Umberto Eco (1983, p. 2), “a Licenciatura encaminha o estudante para o exercício da profissão”. Tal encaminhamento é essencial, pois, como alerta Paulo Freire: “Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho, pelo menos, algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço” (FREIRE, 2006, p. 61).

Sabemos que, como os profissionais de outras áreas, o professor aprende e desenvolve saberes ao buscar soluções racionais para situações-problema no cotidiano do seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 198). Também sabemos que o *métier* é apropriado pelo professor com o tempo e com as vivências dentro e fora da sala de aula, com os alunos e com os colegas (CLOT, 2010b). Contudo, esse aprendizado ao longo da carreira não exime a formação de sua tarefa primeira: ensinar *como* ensinar aquilo que compõe o currículo escolar.

Feitas essas considerações, descreveremos o problema. Para Marconi e Lakatos (2006, p.26), o problema “é uma dificuldade, teórica ou prática [...] para a qual se deve encontrar uma solução”. Assim, o problema que colocamos tem natureza *prática: o caráter teórico/técnico/prático do ensinar a ensinar em contextos distintos está presente na atividade docente e linguageira do formador e na atividade discente e linguageira do formando como parte integrante do que compreendem e/ou percebem ser o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês no contexto do Curso Noturno?*

Muito além da interação, é o *diálogo* que é capital para a solução deste problema ou para se apontar caminhos nesse sentido. A interação entre os sujeitos acontece em momentos distintos da aula, mas também fora dela. Todos interagem ora na situação de ensino do formador para com a turma, ora nos encontros individuais de orientação. Porém, o diálogo focado na formação é diferente. Por essa razão, o Quadro Teórico- Metodológico da

Autoconfrontação (QMAC) e a análise dialógica<sup>12</sup> bakhtiniana constituem, a nosso ver, o modo eficaz de acessarmos o que esses sujeitos *pensam* sobre a formação. Por meio do QMAC, o vídeo da situação de trabalho (atividade inicial concreta) funciona como instrumento que enceta e mantém o diálogo (CLOT; FAÏTA, 2000).

Dessa forma, através do QMAC, os sujeitos foram solicitados a exprimirem-se, analiticamente, diante das cenas de si mesmos e das cenas do outro, conforme a dinâmica da Autoconfrontação e pela particularidade do trabalho de falar pela “boca” dos trabalhadores (FAÏTA, 2011, p. 46). O vídeo levou os sujeitos a dialogarem sobre si e sobre seu trabalho a partir da visualização de sua atividade inicial, o que possibilitou precisão e coerência maiores na análise das relações dialógicas<sup>13</sup> e na identificação de crenças nos enunciados, pois não se trata de falar sobre como gostariam que fosse o trabalho ou sobre o que imaginam que o pesquisador gostaria de ouvir, mas sobre o que, de fato, acontece na situação de trabalho, no *real da atividade*. Esta última é, pois, ressignificada pelo sujeito no diálogo sobre o filme.

Importa sublinhar que o QMAC não prevê a autoconfrontação cruzada entre sujeitos de *status* distintos. Para resolver essa questão metodológica gerada pela nossa pesquisa, utilizamo-nos do dispositivo de aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004). Nesta, o sujeito assiste ao vídeo da atividade de outrem, sem a presença deste, trata-se, portanto, de um processo de natureza cognitivista<sup>14</sup>, diverso da proposta dialógica do QMAC.

A partir do exposto, a pesquisa se justifica: 1. por se propor a ouvir e a confrontar os pontos de vista do professor formador e do professor em formação, individual e coletivamente, a despeito da diferença de *status* de cada um no processo de formação. É no diálogo entre esses sujeitos e na concepção da atividade discente como trabalho onde residem a *inovação* e as *contribuições* do nosso estudo; 2. pelo papel fundamental dos sujeitos na compreensão dos dados, sendo aqueles co-analistas no que se refere à escolha e à análise de cenas para a análise do trabalho, cabendo ao pesquisador ser analista da atividade linguageira desses sujeitos, de forma que suas vozes não são silenciadas, nem a atividade é unicamente interpretada pela voz do pesquisador; 3. por colaborar para a pesquisa sobre o trabalho docente no âmbito geral e para a formação de professores de língua inglesa, propondo-se a preencher lacunas de metodologias anteriores (ex. ensino reflexivo, histórias de vida,

<sup>12</sup> Entendemos por análise dialógica aquela que leva em conta as relações dialógicas constitutivas da linguagem utilizada na interação e no diálogo entre sujeitos envolvidos em um evento enunciativo. É neste evento que os sujeitos participantes manifestam-se em turnos alternados a partir de sua compreensão ativo-responsiva e da sua apreciação da palavra do outro, gerando movimentos ora de convergência ora de divergência entre os enunciados por eles proferidos. Apresentaremos essa modalidade de análise na subseção 2.4.

<sup>13</sup> Relações dialógicas são relações semânticas entre enunciados, ou seja, ultrapassam o nível da frase. Mais informações na subseção 2.4.

<sup>14</sup> A aloconfrontação e seu papel nesta tese estão explicados na subseção 2.4 e na Seção 3.

pesquisa-ação), a descrever o que pensam os sujeitos envolvidos na formação docente (em particular sobre o ato de ensinar a ensinar), buscando nela intervir; 4. por estar inscrito no rol de pesquisas em LA que estudam a relação entre linguagem, formação e trabalho docente, convocando áreas do conhecimento que têm alicerçado outras pesquisas no campo do ensino como trabalho (MACHADO, 2004), a exemplo das ciências do trabalho, da filosofia da linguagem de vertente bakhtiniana e da psicologia do desenvolvimento de Vigotski<sup>15</sup>, estudos recentes de natureza *descritiva, dialógica, interpretativista* realizados com objetivo *formativo-intervencionista* à luz da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade; 5. por abordar o tema trabalho docente *na Licenciatura*, enfocando questões relativas aos conflitos vividos por formador e formando nesse contexto, objetos que não têm sido explorados com a mesma intensidade pela LA.

Apontadas as justificativas, apresentaremos o estado da arte e o estado da questão de pesquisas sobre o trabalho docente e a Autoconfrontação. Antes, porém, ressaltamos o pioneirismo das pesquisadoras Anna Rachel Machado e Maria Cecília Souza-e-Silva ao trazerem o QMAC e o ensino como trabalho para a Pós-Graduação em Linguística Aplicada na PUC/SP. Ambos situam-se no campo teórico do trabalho (FAÏTA, 1989; 1996; TERSSAC; MAGGI, 1996) e sobre a atividade de ensino compreendida como trabalho (FAÏTA; SAUJAT, 2010; FAÏTA, 2004a; SAUJAT, 2004a; 2007b; AMIGUES, 2003; 2004). A partir desses e de outros teóricos, Souza-e-Silva e Machado formaram, respectivamente, os grupos ATELIER, nos anos 1990, e ALTER, em 2001, como um subgrupo do primeiro.<sup>16</sup> Tais iniciativas inspiraram a criação do grupo LIFT, na UECE, o qual já deu frutos: três pesquisas de mestrado, Farias (2011), Magalhães (2014) e Araújo (2017); duas de doutorado, Farias (2016) e Marques (2017); além de duas pesquisas de mestrado e uma de doutorado em curso.

Cabe frisar, contudo, que os estudos do grupo LIFT articulam linguagem, formação e trabalho, assentados na abordagem dialógica de Bakhtin e o Círculo e na vertente vigotskiana do desenvolvimento. Nesse sentido, há uma diferença de aporte teórico de análise entre o LIFT e os grupos pioneiros. Estes últimos têm privilegiado como aporte teórico para a análise da atividade linguageira o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Adotamos a grafia Vigotski proposta na tradução da obra de Friedrich (2012), mas nas citações e referências, obedecemos às grafias nelas apresentadas.

<sup>16</sup> Conferir a história do ensino como trabalho na perspectiva francófona em Machado (2004, p. ix).

<sup>17</sup> O Interacionismo Sociodiscursivo, ou ISD, é uma abordagem de análise do discurso, com base na filosofia da linguagem volochinoviana e no desenvolvimento vigotskiano, entre outras teorias, cujos estudos “se voltam para a organização e o funcionamento dos textos/discursos” e cujo “questionamento central é o do papel que a linguagem desempenha [...] na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” Bronckart (2006).

O *estado da arte* nos mostra que, no Brasil, as pesquisas acerca do trabalho docente, do ensino como trabalho e, principalmente, do QMAC, datam dos anos 2000. Desde então, pesquisadores da LA têm desenvolvido estudos interdisciplinares sobre o trabalho docente, alguns em parceria com pesquisadores francófonos, como em Souza-e-Silva e Faïta (2002), Machado (2004) e Machado, Lousada, Ferreira (2011). Há, ainda, estudos das Ciências do Trabalho, como a Ergologia<sup>18</sup> (SCHWARTZ, 2000), a Ergonomia da Atividade (DANIELOU, 1996; AMIGUES, 2003) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2009; 2010b).

Devemos destacar a contribuição de pesquisadores brasileiros, como Murta (2008), Fogaça (2010), Rodrigues (2010), Stutz (2012), Retz (2012) e Magalhães (2014), que têm o QMAC como objeto de estudo. Também ressaltamos a contribuição de Borghi (2006), Martins (2007), Fonseca (2008), Buzzo (2008), Fernandez (2009), Farias (2011), Barbosa (2011), Auarek (2012), Brando (2012), Dantas-Longhi (2013), Santos (2011; 2014), Magalhães (2014), Andrade (2015), e Farias (2016) que pesquisaram o QMAC como metodologia de pesquisa e instrumento de formação docente. Ressaltamos, aqui, a contribuição e inovação de Farias (2016), que “construiu uma abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação”, apresentando um modo de análise dialógica e inventariando o significado dos gestos dos sujeitos nesse processo dialógico.

Para o *estado da questão* – com destaque para os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); Nóbrega-Therrien e Silveira (2011) – que, aqui, se refere ao panorama de objetivos e questões de pesquisas realizadas entre os anos de 2005 e 2016. Salientamos que não encontramos estudos que propiciassem o diálogo entre formador e formandos sobre suas concepções acerca do trabalho docente de ensinar a ensinar na Licenciatura. Percebemos que os pesquisadores buscaram compreender os sentidos do trabalho a partir de diferentes vieses, como documentos e prescrições (LOUSADA, 2006; OLIVEIRA, 2015); atividades de leitura (BUZZO, 2008); papel de reuniões pedagógicas (FOGAÇA, 2010); relações de poder na prática docente (SANTOS, 2011); dificuldades de aprendizagem (BRANDO, 2012); utilização de jogos (DANTAS-LONGHI, 2013); ensino de gêneros textuais (SILVA, 2013); situações de conflito (indisciplina) (THÉ, 2015); ferramentas semióticas e tecnológicas (VALEZI, 2014), para citar alguns. Desconhecemos, assim, estudos em Autoconfrontação com o objetivo de pesquisar o ensinar a ensinar ou o diálogo entre formador e formando.

---

<sup>18</sup> Para Trinquet (2010), como abordagem “(...) a ergologia consiste em um estudo de toda atividade humana e, mais notadamente, da atividade humana do trabalho... [cujo objetivo é] Conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa”. Como método, busca “Colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência” (TRINQUET, 2010, p. 95).

Dito isso, entendemos que o momento sócio-histórico é propício para as reflexões propostas, pois, como pondera Machado (2004, p. xiii), “Encontramo-nos em um momento histórico em que, mais do que nunca, a profissão *professor* encontra-se em jogo e no centro das discussões educacionais”. Hoje, testemunhamos, por certo, um momento importante nas ciências da linguagem, da educação e do trabalho fruto de um movimento de teóricos, filósofos, sociólogos, psicólogos e especialistas do trabalho em reação ao Taylorismo<sup>19</sup>, iniciado na França, na primeira metade do século XX e que fez repercutir o que conhecemos como análise do ensino como trabalho, a partir de um olhar pluridisciplinar e de uma abordagem dialógica.

A partir dessas colocações e das observações que nos motivaram a escrever esta tese, elaboramos uma asserção geral<sup>20</sup>, segundo a qual *a formação universitária em língua inglesa parece desconsiderar ou desconhecer a realidade da escola básica e as abordagens que tomem a formação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo de conhecimento das especificidades do próprio trabalho (de ensinar a ensinar inglês).*

Diante dessa asserção, nossa pesquisa teve uma dupla função. De um lado, visou a analisar o trabalho do professor formador e do professor em formação através de reflexões que provocaram o autoquestionamento sobre um dos papéis fundamentais, a nosso ver, da formação: *ensinar a ensinar*. De outro, visou a compreender a linguagem dos protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, respectivamente formador e formandos, como meio para compreender o trabalho por eles desenvolvido. E, para citar Tardif e Lessard (2013, p. 9), propusemos “situações de trabalho vividas e denominadas pelos próprios atores”.

Assim, nosso objetivo geral (OG) foi: *Interpretar, por meio da análise dialógica da atividade linguageira e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como o professor formador e formandos entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar.*

Para alcançar tal objetivo, relacionamos os seguintes objetivos específicos e, a partir destes, elaboramos as seguintes questões de pesquisa (QP). Para facilitar a leitura, elaboramos o Quadro 1, nele se encontra a correlação entre os objetivos e as questões do estudo.

<sup>19</sup> Sistema de organização do trabalho idealizado por Frederick W. Taylor, através do qual há a maximização da produção com a minimização do tempo gasto e do esforço empregado. Ver subseção 2.2.

<sup>20</sup> Segundo orientações de Bortoni-Ricardo (2008) e Erickson (1986), no que se refere à pesquisa qualitativa, adota, preferencialmente, asserções em vez de hipóteses. Segundo esses autores, essas asserções podem ser elaboradas ao longo da pesquisa, assim temos uma asserção para cada um dos objetivos específicos. Ver Quadro Norteador da Pesquisa (Quadro 22), na Seção 3, *Metodologia*.



### Quadro 1 – Correlação entre objetivos e questões de pesquisa

<b>OG</b>	<b>Interpretar</b> , por meio da análise dialógica da atividade linguageira e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como o professor formador e formandos entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar.	<b>QG</b>	De que forma as práticas profissionais intraclasse, sobre a atividade de ensinar a ensinar, são reconstruídas na atividade linguageira dos protagonistas (formador e formandos)?
<b>OE1</b>	<b>Analisar</b> como se dá o trabalho docente intraclasse na Licenciatura em língua inglesa na instituição onde será realizada a pesquisa.	<b>QP1</b>	Como se dá o trabalho docente intraclasse na prática dos protagonistas na disciplina de Estágio I?
<b>OE2</b>	<b>Verificar</b> se há dificuldades (e soluções) nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos <i>status</i> , formador e formandos.	<b>QP2</b>	Como são as dificuldades (e os caminhos <sup>21</sup> ) encontradas nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos <i>status</i> , formador e formandos?
<b>OE3</b>	<b>Descrever</b> como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formador e formandos) no âmbito da formação docente.	<b>QP3</b>	Como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formador e formandos) no âmbito da formação docente?
<b>OE4</b>	<b>Analisar</b> como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) na sua instituição.	<b>QP4</b>	Como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente na sua instituição?
<b>OE5</b>	<b>Analisar</b> o papel dos processos de (alo e) autoconfrontações nos processos de reflexão/tomada de consciência dos protagonistas acerca das práticas de formação na sua instituição.	<b>QP5</b>	Qual o papel das experiências de (alo e) autoconfrontação nos processos de reflexão/tomada de consciência dos protagonistas sobre as práticas de formação na sua instituição?

Legenda: OG: objetivo geral; OE: objetivo específico; QG: questão geral de pesquisa; QP: questão de pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Nossa proposta foi responder às questões de pesquisa a partir do QMAC. Contudo, também utilizamos instrumentos de geração de dados qualitativos: observação de aulas, entrevistas<sup>22</sup> (CHIZZOTTI, 2005) e apreciação de documentos referentes à Licenciatura, como Projeto Político Pedagógico (PPP), ementa da disciplina de Estágio I e Plano de Curso, por exemplo. Decidimos utilizar as observações, as entrevistas e os referidos documentos para proceder a uma triangulação de dados ao final da análise. A observação de aulas aconteceu

<sup>21</sup> O termo “caminhos” foi utilizado para preservar a amplitude do que poderíamos encontrar na análise do corpus. Termos como “estratégias” poderiam representar um fechamento ou uma redução diante da riqueza de enunciados que uma análise dialógica do discurso pode proporcionar.

<sup>22</sup> São entrevistas estruturadas que os sujeitos responderam por escrito e por correio eletrônico.

antes do período de filmagem, a primeira entrevista foi aplicada antes da realização das autoconfrontações e a segunda, logo após a última fase, isto é, o retorno ao coletivo.<sup>23</sup>

Conforme nossos objetivos, organizamos a tese em cinco seções principais. Cada uma delas subdividida em subseções quando necessário, sendo estas últimas estruturadas em itens e subitens. Em virtude da extensão da Fundamentação, a cada subseção apresentamos ao leitor uma introdução e as obras que a alicerçam. Por ora, optamos por citar o tema principal de cada seção e subseção, bem como as obras mais significativas que as fundamentam.

A Seção 2, *Fundamentação Teórica*, está organizada em cinco subseções. 2.1 discute a formação docente em inglês, a formação do formador e o ensinar a ensinar, com base em Gimenez (2005; 2009), Almeida Filho (2005a; 2005b), Masetto (2010), entre outros. 2.2 apresenta os conceitos de trabalho e atividade e a Ergonomia da Atividade (DANIELLOU, 1996; YVON; SAUSSET, 2010). 2.3 aborda o ensino como trabalho (MACHADO, 2004; 2007), à Ergonomia da Atividade Docente (AMIGUES, 2002; 2003; 2009) e à atividade discente como um trabalho (MILLET, 2003). 2.4 trata da fundamentação para a geração de dados (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT, 2010b) e para a análise dos dados (FAÏTA; SAUJAT, 2010; BAKHTIN, 2003; VIGOTSKI, 1991; 2004; LOUSADA; 2011; BARDIN, 2011; FAÏTA, 2011). Por fim, 2.5 trata da pesquisa em crenças (PAJARES, 1992; RICHARDS, 1998; BARCELOS, 2004; 2006; BORG, 2003; ALVAREZ, 2007) e da sua relevância para a compreensão da atividade languageira analisada.

A Seção 3, *Metodologia*, traz em detalhes todas as fases e intervenções do estudo, pormenorizando as fases do QMAC (VIEIRA; FAÏTA, 2003), as aloconfrontações (MOLLO; FALZON, 2004) e as categorias de pesquisa e de análise, com base nos conceitos bakhtinianos e vigotskianos. Na Seção 4, *Análise dos dados e Discussão dos resultados*, retomamos nossas questões de pesquisa, asserções e objetivos. A Seção 4 está dividida em quatro subseções: (4.1) as análises das entrevistas iniciais; (4.2) a análise dialógica das aloconfrontações e das autoconfrontações; (4.3) as análises das entrevistas finais; e (4.4) nossas reflexões sobre a pesquisa, sobre como a autoconfrontação permite a ressignificação da atividade e propicia a tomada de consciência acerca do trabalho.

Finalmente, a Seção 5, *Conclusão*, traz nossas impressões sobre os dados languageiros acerca do pensamento da formadora e das formandas sobre o trabalho docente de ensinar a ensinar na formação. Também aborda as limitações do estudo e as possibilidades e perspectivas de pesquisas futuras em Autoconfrontação na formação e sobre o ato de ensinar a

---

<sup>23</sup> Todos os instrumentos, etapas, intervenções estão pormenorizados na Seção 3.

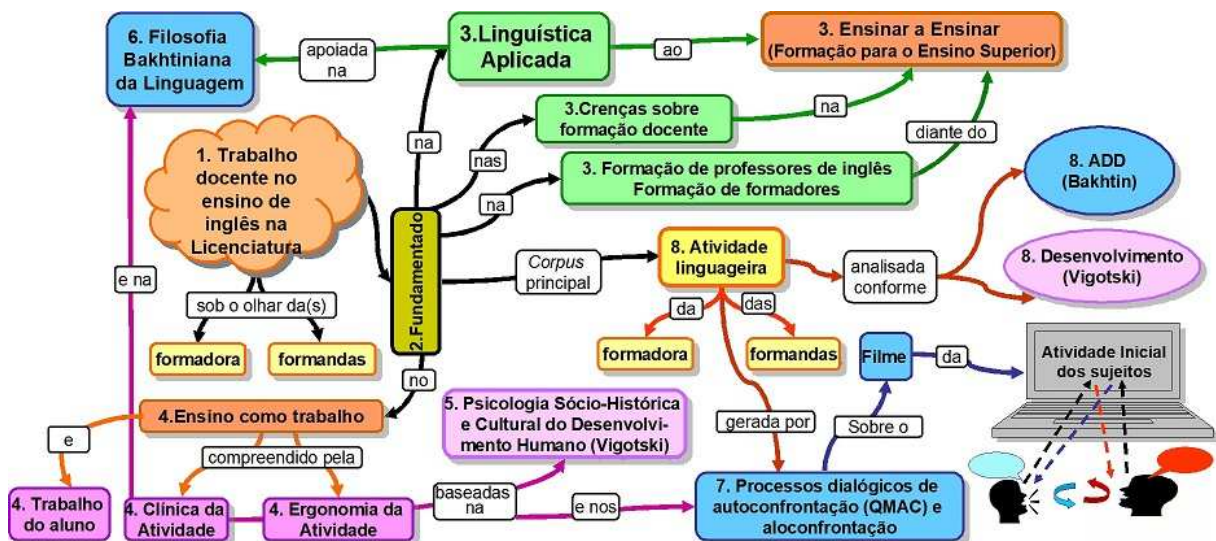
ensinar. Ressaltamos que, ao final de cada seção, há uma síntese dos aspectos considerados fundamentais.

Definimos, assim, os fios condutores da pesquisa: a formação, o trabalho e a linguagem. Foi a partir deles que o trabalho de campo se desenvolveu e foi através deles que os eixos do conhecimento dialogaram. Também reforçamos que a intenção da pesquisa não foi a de criar uma situação conflituosa entre sujeitos de *status* distintos, mas, sim, de levar formador e formandos a uma reflexão mais cuidadosa sobre o trabalho realizado na Licenciatura.

Nossa expectativa é contribuir com esse olhar do ensino como um trabalho e para a Licenciatura como um espaço de formação onde a atividade de ensinar a ensinar seja compreendida, não somente como parte da competência inicial do futuro professor (WALLACE, 1991), mas como um ato responsável (BAKHTIN, 2010) do corpo de formadores – e aqui incluímos todos os professores da graduação, não apenas os professores das práticas de ensino. Nossa perspectiva é a de também contribuir para divulgar a concepção do trabalho discente como ato responsável do formando para com sua formação acadêmica.

Concluimos com o mapa conceitual<sup>24</sup> abaixo, elaborado para facilitar uma visão geral da tese, dos seus eixos teóricos e da metodologia de geração e de análise dos dados.

**Figura 2 – Mapa conceitual da tese**



Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>24</sup> Com base em Novak e Cañas (2006), Carvalho (2007) diz que “mapas conceituais são ferramentas gráficas que servem à organização do conhecimento e representam relações entre conceitos. A construção de um mapa conceitual pode ser uma estratégia de ensino ou de aprendizagem. Se utilizados para identificar conhecimentos prévios ou ensinar novos conceitos, constituem uma estratégia de ensino. Por outro lado, se visam à compreensão de conceitos e à relação entre estes, devem ser entendidos como estratégias de aprendizagem” (CARVALHO, 2007, p. 141-142).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”.

(BAKHTIN, 2013, p. 43).

Na obra **Estética da Criação Verbal**<sup>25</sup>, Bakhtin esclarece que “[o] pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros” em um diálogo através dos textos produzidos, de forma que, “[i]ndependentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003, p. 307-308). Nesta seção, apresentamos o nosso “ponto de partida” e os caminhos percorridos na busca por um diálogo entre os pensamentos dos autores e as nossas considerações sobre o tema central desta pesquisa: *o trabalho docente de ensinar a ensinar na licenciatura*.

Esse diálogo fundamenta e articula as áreas do conhecimento que estruturam a tese *O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação*.

Assim, para dar conta do tema geral e da análise dos dados, convocamos textos pertencentes a áreas diversas, porém afins. Baseando-nos sempre na perspectiva do ensino como um trabalho, isto é, uma atividade humana; na atividade discente como um trabalho<sup>26</sup>; na formação do professor de inglês como língua estrangeira; na atividade de ensinar a ensinar do formador; e no papel da linguagem como mediadora desta atividade e da atividade de falar sobre o próprio trabalho, analisando-o. Para nós, os tópicos formação, trabalho e linguagem operam como fios condutores que estabelecem relações entre os assuntos discutidos na tese.

---

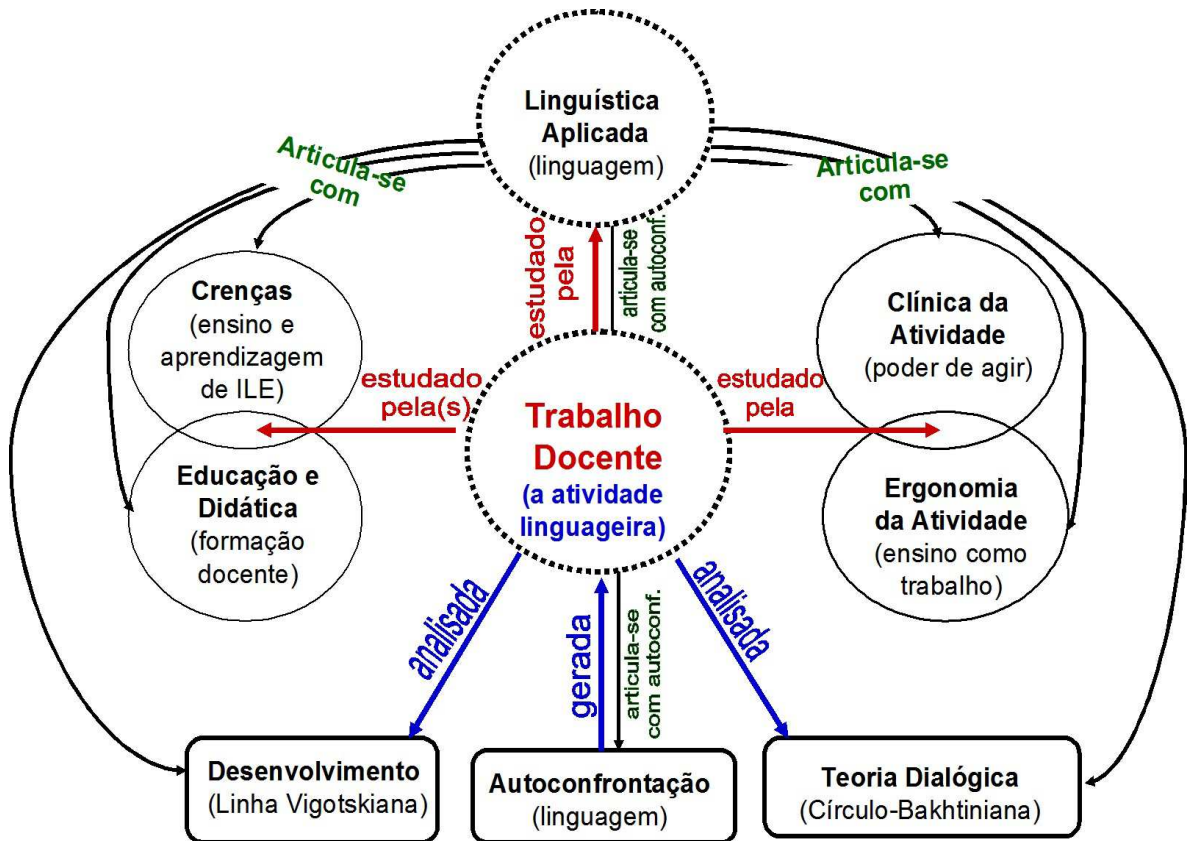
<sup>25</sup> Os títulos das obras no corpo do texto serão identificados pelo estilo do traço mais espesso e mais escuro.

<sup>26</sup> Nesta tese, a atividade do aluno, em particular, o aluno da licenciatura, é compreendida como um trabalho organizado pelas prescrições dos planos de curso, pelo trabalho do professor e pelo próprio aluno. Essa perspectiva é desenvolvida na subseção 2.3.

A Linguística Aplicada também tem esse mesmo papel de articular os assuntos para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto na fundamentação teórica como na análise dos dados gerados sobre o trabalho docente e a formação. Ela é o ponto de partida da tese, já que se interessa pela relação entre linguagem, formação e trabalho. A LA também é o ponto de chegada, pois os achados são parte da atividade linguageira dos participantes e foram analisados conforme o Dialogismo bakhtiniano, e noções de exotopia, alteridade, e responsividade, por exemplo.

Para ilustrar essa relação entre diferentes áreas do conhecimento e o tema central, elaboramos a Figura 3 a seguir. É possível visualizar as disciplinas que formam os “eixos de aproximação” (BEAUD, 2000, p. 47) com nosso tema, o *trabalho docente de ensinar a ensinar*, e com nosso objeto, a *atividade linguageira* sobre a *atividade docente e discente* na Licenciatura. Na sequência, explicaremos o esquema da Figura 3.

**Figura 3 – Relação entre o tema central e as áreas de estudo que alicerçam a tese**



Fonte: Elaborada pela autora a partir das áreas convocadas pelo tema geral da tese e pela análise dos dados gerados pela Autoconfrontação.

Na parte superior do esquema, o círculo tracejado que envolve a LA indica a natureza (trans)interdisciplinar (MOITA LOPES, 1998; 2005) desta área na sua inter-relação com os demais eixos do conhecimento. À esquerda do esquema, a LA dialoga com as Crenças, a Educação e a Didática na medida em que busca compreender o que pensam professores e alunos sobre os processos de ensino e de aprendizagem das línguas. À direita, ela dialoga com a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade, pois guarda um objeto em comum com estas áreas, a saber: o estudo da linguagem sobre o trabalho, isto é, o estudo da atividade linguageira dos sujeitos. A LA também se articula com a parte inferior do esquema, principalmente, com a teoria dialógica de Bakhtin.

Na parte central do esquema, o círculo tracejado em torno do trabalho docente também indica uma compreensão (trans)interdisciplinar do tema e do objeto do estudo em tela. Esta compreensão ancora-se na posição de Terssac e Maggi (1996), quando afirmam que “[o] trabalho é um objeto que não pode ser estudado por uma disciplina somente” e que a ergonomia é uma “meta-disciplina” (“*meta-discipline*”)<sup>27</sup> que também “convoca inúmeras disciplinas para resolver o enigma da complexidade do trabalho<sup>28</sup>” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 84-85). Nesse sentido, ambos, tema e objeto, encontram-se na interseção dos eixos do conhecimento solicitados para fundamentar a tese.

Na parte inferior do esquema, relacionamos a fundamentação para a geração e para a análise dos dados linguageiros. Ao centro, temos a *autoconfrontação*<sup>29</sup>, esta é parte essencial do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação (QMAC) de geração de dados linguageiros sobre o trabalho, baseado na filmagem, na visualização e no diálogo sobre a *atividade inicial*. Esta última é a atividade de trabalho filmada para ser visualizada pelo trabalhador, posteriormente, no momento da sua autoconfrontação.

Este quadro teórico-metodológico é próprio da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, mas tem sido cada vez mais adotado por pesquisas em LA (FARIAS, 2011; 2016; MAGALHÃES, 2014; ARAÚJO, 2017; MARQUES, 2017) e em Educação (ALVES, 2009; AUAREK, 2012; RETZ, 2012; ANDRADE, 2015). Para nós, a difusão e a adoção do QMAC têm-se ampliado em virtude do modo como os dados são

<sup>27</sup> Em virtude do volume de traduções presentes na tese, optamos por deixar os originais de termos e sintagmas estrangeiros no corpo do texto. Como no exemplo desta nota, eles serão incluídos entre parênteses após a nossa tradução. Usaremos as aspas, por não serem termos nossos, e o itálico, por estarem em outro idioma.

<sup>28</sup> No original: “Le travail est un objet qu’une seule discipline ne peut embrasser [...] [l’ergonomie] convoque de nombreuses disciplines pour résoudre l’énigme de la complexité [du travail]” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 84-85).

<sup>29</sup> O processo dialógico da autoconfrontação e o QMAC serão esclarecidos na subseção 2.4 e retomados na Seção 3, na qual descreveremos a metodologia desta pesquisa.

gerados, da riqueza destes para a pesquisa sobre o trabalho docente, bem como para o processo de desenvolvimento<sup>30</sup> dos participantes.

Em nossa pesquisa, os dados serão analisados a partir da filosofia bakhtiniana da linguagem, como também à luz da perspectiva vigotskiana do desenvolvimento, como ilustra o esquema da Figura 3. Ambas comuns aos estudos desenvolvidos pela Clínica e pela Ergonomia da Atividade.

Assim, na esteira de Schwartz (2000, p. 41), para quem “a comunicação só é possível entre as diversas disciplinas a partir do momento em que somos interpelados pelos patrimônios do trabalho que atravessam o campo do saber, da ética e do político”, também esperamos acessar esse “patrimônio” de saberes sobre a formação por meio da análise da atividade linguageira dos participantes de nossa pesquisa. Para isso, relacionamos algumas obras que fundamentarão a tese, a fim de fornecer um panorama destas ao leitor.

Para nomear alguns, temos o seguinte: em relação à *formação docente*, apoiaremos nos trabalhos de: Montero (2001), Vieira (2002), Freire (2003; 2006), Brookfield (2015) e Weisz (2009) na perspectiva da Educação. Sobre a formação à luz da LA, recorreremos a Paiva (2003), Moita Lopes (2005; 2013), Almeida Filho (2005a; 2005b; 2011), Gimenez (2005), Fabrício (2006), Celani (2010). Sobre a formação em LI, recorreremos a Wallace (1991), Brown (2000; 2001), Celani (2001), Paiva (2003; 2005; 2013) e Harmer (2007). Sobre a atividade de ensinar a ensinar e didática do Ensino Superior, ancoraremos em Gil (1994), Marques (2000), Montero (2001), Lima (2003), Veiga (2005), Gimenez (2005; 2009), Masetto (2010; 2015a; 2015b), Vaillant e Marcelo (2012), Gaeta e Masetto (2013), Dias e Lima (2013), Madeira e Silva (2015) e Castro e Carvalho (2016).

Para fundamentar a discussão sobre o conceito de *trabalho*, apoiaremos em Marx (2004a; 2004b), Terssac e Maggi (1996), Schwartz (2000), Millet (2003), Machado (2007). Já na discussão sobre atividade discente como trabalho, basearemos, principalmente em Millet (2003) e Perrenoud (2005; 2011).

Na subseção acerca da Ergonomia da Atividade e da Ergonomia da Atividade Docente, basearemos em Daniellou (1996), Schwartz (2000), Faïta (2003), Amigues (2002; 2003; 2009), e Darses e Montmollin (2006). Para o *ensino como um trabalho* e o *trabalho docente* recorreremos a Machado (2004; 2007), Lousada (2011), Amigues (2002; 2003; 2004; 2009), Tardif e Lessard (2013), Yvon e Saussez (2010).

---

<sup>30</sup> O conceito de “desenvolvimento” adotado na tese é o conceito proposto por Vigotski (1991; 2010): um processo mental fruto da interação social do sujeito, que segue o processo de aprendizagem, provocando mudanças na sua estrutura psíquica e no seu comportamento. Ver seção 2.4.

Para explicar os pressupostos da Clínica da Atividade, ancoraremos-nos, principalmente nos trabalhos do seu idealizador, Clot (2001; 2005; 2006a; 2006b; 2007; 2008; 2009; 2010a; 2010b; 2014), como também, Yvon (2010). Já a discussão referente ao desenvolvimento do trabalhador na perspectiva da Clínica da Atividade será baseada em Vigotski (1991; 2004; 2010; 2013), Yvon e Clot (2004), Clot (2010a; 2010b; 2012a; 2012b), e Brossard (2012).

Para a discussão sobre o *processo dialógico da autoconfrontação* traremos Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003) e Faïta e Maggi (2007). A explicação dos processos de aloconfrontação será baseada em Mollo (2002) e Mollo e Falzon (2004).

Listamos, ainda, os trabalhos que nos auxiliarão no conhecimento do estado da arte nos estudos baseados em autoconfrontação com enfoque na docência no campo da Educação e da LA. Entre as dissertações, estão: Kayano (2005), Borghi (2006), Fernandez (2009), Farias (2011), Dantas-Longhi (2013), Dantas (2014), Magalhães (2014), Thé (2015), Araújo (2017), e outras. No grupo das teses, temos: Lousada (2006), Buzzo (2008), Fogaça (2010), Auarek (2012), Retz (2012), Stutz (2012), Facco (2013), Valezi (2014), Andrade (2015), Farias (2016), Marques (2017), para citar alguns.

O conceito de *atividade linguageira* será discutido com base em Souza-e-Silva e Faïta (2002), Nouroudine (2002), entre outros. Os conceitos bakhtinianos serão extraídos de Bakhtin (1978; 2003; 2010; 2015), François (1998), e Bakhtin/Voloshínov (2004); Tezza (2005), Faraco (2009), Fiorin (2016), Brait e Campos (2009), Ponzio (2016), entre outros.

No âmbito das *crenças* sobre formação, ensino e aprendizagem de LE, e sobre o pensamento do professor convocaremos os estudos de Pajares (1992), Richards (1998), Barcelos (2001; 2004; 2005; 2006; 2014), Borg (2003), Alvarez (2007), Costa (2015), entre outros.

Diante desta introdução à fundamentação teórica da tese, iniciaremos nosso percurso “pelos [e sobre os] pensamentos dos outros”, para retomar Bakhtin (2003), na tentativa de, com eles, estabelecermos um diálogo. Diálogo este que se dá à luz do ensino como trabalho, que enfoca a atividade de ensinar a ensinar e do qual desejamos depreender significados sobre a formação docente no âmbito da licenciatura em língua inglesa e sobre a formação do formador.

Para isso, organizamos esta Seção em cinco subseções (2.1 a 2.5) subdivididas em seus itens e subitens. Em 2.1, discutiremos a formação docente e a formação do formador, no âmbito da Educação, da Didática, da LA e da legislação. Em 2.2, abordaremos os conceitos de trabalho e atividade, bem como a Teoria da Atividade. Em 2.3, apresentaremos o conceito de



ensino como trabalho, o conceito de atividade de estudo e a atividade discente como trabalho. Em 2.4, abordaremos as teorias e processos metodológicos relativos à geração e à análise dos dados em uma interface entre a linguagem e Ciências do Trabalho. Finalmente, em 2.5, discutiremos os estudos sobre o pensamento do professor, enfatizando a Teoria das Crenças, que também nos auxiliará a analisar os dados.

A seguir, daremos início à fundamentação teórica com a discussão acerca da formação docente na Licenciatura em Letras/Inglês.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA DE LETRAS/INGLÊS: RELAÇÕES COMPLEXAS ENTRE ENSINAR A ENSINAR E APRENDER A ENSINAR

Cada relação do subtítulo acima traz consigo um sem-número de pressupostos teóricos e inúmeros questionamentos e reflexões, que não caberiam em um trabalho somente. Entretanto, tal abrangência – sem qualquer pretensão exaustiva – serve ao nosso propósito de discutir a formação, considerando o formador, o formando e a Licenciatura. Estes compõem a tríade dos protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem: o professor, o aluno e o contexto de aprendizagem, conforme esclarece Alonso (2012, p. 8).

Para proceder a esta discussão, organizamos esta subseção em sete itens principais. Iniciaremos com a discussão das premissas que orientaram a construção da tese. De fato, o leitor perceberá que as premissas relacionadas perpassarão toda a tese. Em seguida, discutiremos a formação através de um breve histórico sobre a Licenciatura em Letras/Inglês. Posteriormente, apresentaremos aspectos relacionados ao formando, como as competências e os saberes que lhe serão exigidos pelo sistema escolar. Logo após, abordaremos aspectos relacionados ao formador e a sua própria formação para o trabalho docente na Licenciatura, bem como os obstáculos ao seu trabalho de ensino. Em seguida, apresentaremos as concepções de ensino e do ensinar a ensinar. Depois, apresentaremos as categorias da atividade de ensinar a ensinar, as quais serão retomadas nos achados na análise dos dados. Finalmente, apresentaremos uma síntese desta subseção.

### 2.1.1 Formação docente: premissas da atividade de ensinar a ensinar

A construção do presente texto tem por fundamento dez premissas. Essas premissas são o resultado do encontro entre nossas leituras realizadas sobre o objeto e nossas experiências na docência. Entre as leituras, algumas contribuíram, de modo bem particular, seja provocando reflexões seja apontando caminhos. Entre elas, estão: Freire (2003; 2006), Bagno (1998), Marques (2000), Gimenez (2005), Weisz (2009), Celani (2010), Rios (2010), Masetto (2010; 2015a; 2015b), Melo *et al.* (2013). Entre as experiências, podemos citar observações empíricas, vivências e interações com alunos e colegas que nos levaram à escolha do tema desta tese e, como dissemos, à construção dessas premissas.

As premissas revelam o que entendemos por ensinar a ensinar na Licenciatura em face da releitura que Rios (2010) faz das dimensões do ensino. A autora comenta a dimensão técnica, a dimensão estética, a dimensão política e a dimensão ética. A técnica refere-se “à

capacidade de lidar com os conteúdos” em um movimento de “construção” e “reconstrução” com os alunos. Tem a ver com o trabalho docente propriamente dito, realizado em sala de aula. A estética é aquela que convoca uma “sensibilidade” criadora. A dimensão política é aquela que convoca o docente “à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”. Por fim, a ética, dimensão “fundante”, no dizer da autora, que orienta a ação na “direção” do “bem coletivo” (RIOS, 2010, p. 93-109).

A releitura realizada por Rios (2010) remete-nos ao que Paulo Freire descreve como “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a sinceridade” (FREIRE, 2003, p. 24). Com efeito, não se ensina a ensinar apenas por uma dimensão, é necessário que todas sejam igualmente mobilizadas.

No entanto, como uma reação à “hipertrofia solidificada da dimensão técnica” dos anos 70 (ARAÚJO, 2005, p. 21), a dimensão política, não sem razão, agiganta-se ideologicamente, sobrepujando às demais. O papel aparentemente preponderante da dimensão política, somado a problemas estruturais nos cursos, parece ter um custo para a formação. Os egressos são vistos como “profissionais despreparados” (PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2009; CELANI, 2010) ou profissionais de “preparo inadequado”, como adverte o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b, p. 4):

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação [de políticas educacionais] destaca-se o *preparo inadequado* dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente [...] (BRASIL, 2001b, p. 4, grifos nossos).

Esse Parecer, crítico de uma formação tradicional, trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Diante desse contexto, sentimo-nos impelidos a nos posicionarmos logo de início acerca do significado que a atividade de ensinar tem para nós no âmbito da Licenciatura. Assim, esperamos deixar claro para o leitor a linha de raciocínio adotada na tese.

Primeira premissa. *Ensinar e aprender são processos distintos*. Apesar de um não existir sem o outro, como bem explica a especialista em alfabetização Telma Weisz,

[o] processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. [...] não existe um processo único de “ensino-aprendizagem” [...], mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno; o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno” (WEISZ, 2009, p. 65).

Essa compreensão tem implicações importantes para o planejamento das ações do professor (em qualquer nível de ensino). Primeiro, o aluno não aprende exatamente do modo como o professor ensina e cada aluno pode ter um modo particular de reconstruir o conteúdo tratado em sala de aula. Portanto, é importante que o professor saiba como “organizar situações de aprendizagem [...] com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto do conhecimento” (WEISZ, 2009, p. 65).

O posicionamento da autora é que tais “situações de aprendizagem” somente terão “valor pedagógico” diante de alguns pressupostos. Entre eles, a autora cita: os alunos usam seu conhecimento prévio na relação com o conteúdo; há um problema concreto a ser resolvido a partir dele; o conteúdo tem “significado social”, isto é, está vinculado a alguma questão da realidade; e a “tarefa proposta” possibilita a troca de informações entre os alunos (WEISZ, 2009, p. 65-66). Desta forma, o professor precisa estar atento aos percursos de aprendizagem tomados pelos alunos e saber como proceder diante desses percursos. O futuro professor precisa ter clareza quanto a esta diferença para que possa organizar as situações de aprendizagem a contento. Isso nos leva à próxima premissa.

Segunda premissa. *Ensinar exige competências e conhecimentos específicos*. Paulo Freire adverte que o “ensinante” não pode “ensinar sem competência para fazê-lo”; não pode “ensinar o que não sabe”; a atividade docente “exige [...] uma formação permanente” e “envolve necessariamente *estudar*” (FREIRE, 2006, p. 28, grifo do autor) ler e pesquisar. Mais adiante, Paulo Freire retoma essa questão ao afirmar que “[o] professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa *não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe*” (FREIRE, 2006, p. 91-92, grifos nossos). Acreditamos que essa advertência peremptória do autor reforça nosso posicionamento a respeito do papel de ensinar a ensinar da Licenciatura.

Terceira premissa. *Ser professor (em qualquer nível de ensino) é também ser orientador e pesquisador*. Paulo Freire não concebe a docência sem a pesquisa, esta é inerente àquela, de modo que, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2003, p. 29). Pensando no aluno, “a escola [é] uma instituição de socialização” [assim como o trabalho também o é] na qual “o conhecimento pode ser visto como formação que enriquece a

vida”, permitindo que o aluno tenha “poder na exploração do mundo<sup>31</sup>” (PACHECO, 2016, p. 71). É nesta orientação da exploração do mundo que o professor tem papel preponderante.

No seu livro **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**, Bagno (1998) argumenta que a escola falha na sua obrigação de ensinar o aluno a aprender a pesquisar. Ele, então, dirigindo-se aos professores em tom didático, oferece um “passo a passo” de como fazê-lo. Para o autor, “[e]nsinar a aprender é criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade” e, portanto, o professor não pode, aconselha o autor, “abrir mão de seu papel fundamental de *orientador* da aprendizagem de seus alunos” (BAGNO, 1998, p. 14, grifo do autor).

Bagno segue, advertindo sobre possíveis problemas que essa lacuna trará à vida acadêmica e profissional dos alunos. O autor tece crítica semelhante ao modo como os cursos superiores lidam com o *ensino* da tarefa de pesquisar. Nossa reflexão é que, se é verdade que a escola não tem ensinado a pesquisar, há a possibilidade de esses mesmos professores terem chegado ao ensino superior (e concluído a formação) sem saber como fazer uma pesquisa e sem o “hábito de pesquisar”. Tal conduta na escola apenas refletiria essa lacuna na formação, o que nos leva à quarta premissa.

Quarta premissa. *Ensinar a ensinar exige coerência entre a prática utilizada na formação e a prática que se pretende que os formandos desenvolvam nas suas escolas*. Essa coerência é cobrada pelos formandos, como veremos na subseção referente às crenças. Aqui, novamente, recorremos a Weisz (2009). A autora traz um depoimento de duas formadoras de professoras da educação infantil, ilustrativo dessa premissa. As formadoras aperceberam-se de que estavam sugerindo uma prática construtivista, mas estavam oferecendo uma formação tradicional, a qual chamam “pacotes de informação” (WEISZ, 2009, p. 125). Com isso, passaram a trabalhar de modo construtivista com as professoras, o que as fez modificarem suas práticas com seus alunos.<sup>32</sup>

Essa percepção que as formadoras apresentaram é essencial em qualquer disciplina. Tomemos, por exemplo, o trabalho do professor de fonética e fonologia de inglês. Ao ensinar sobre aspectos da pronúncia da língua inglesa na formação, este professor restringe-se ao ensino dos aspectos teóricos da disciplina. Acreditamos que é imprescindível à formação de seus alunos que este professor agregue aos aspectos teóricos maneiras de ensinar

<sup>31</sup> Isso é verdade ainda que se deva investigar, como propõe Pacheco (2016), como poder e conhecimento encontram-se articulados no ambiente escolar.

<sup>32</sup> A proposta de trabalho, suas dificuldades e resultados são detalhados pelas formadoras no relato (WEISZ, 2009, p. 125-128). A proposta assemelha-se à autoconfrontação no que diz respeito à filmagem das aulas das professoras e posterior confrontação destas com o filme e discussão em grupo a partir de perguntas levantadas pelas formadoras. Entretanto não se trata do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

tais aspectos em um contexto escolar. Entendemos que, dessa maneira, o futuro professor deixa a formação inicial com um *repertório teórico-prático* que o auxiliará a construir, com sua experiência, novas formas de ensinar.

Quinta premissa. *Valer-se de metodologias e técnicas de ensino para facilitar o processo de aprendizagem do futuro professor, propiciando-lhe o desenvolvimento de habilidades e competências que serão exigidas pela escola, não diminui, não inviabiliza nem exclui uma formação crítica, reflexiva, dialógica e emancipadora.* A sala de aula é um espaço-tempo de negociações de sentidos, de objetivos e atividades entre professor e alunos, qualquer que seja o nível. Portanto, didatizar os conteúdos, lançando mão de métodos, técnicas<sup>33</sup>, estratégias e recursos coerentes com as concepções teóricas propostas e que possam ser utilizadas pelos formandos em suas aulas no futuro, é uma maneira de prepará-los para a docência, isto é, de ensiná-los a ensinar.

Planejar aulas na Licenciatura nessa perspectiva não impossibilita o formador de problematizar textos, relacionar leituras aos problemas sociais, promover discussões acerca da profissão e da “emancipação humana” (MARQUES, 2000, p. 188) ou de discutir as muitas reflexões propostas pela LA. Essa postura do formador pode ampliar o repertório do aluno e possibilitar a aprendizagem dos “conceitos científicos” (VIGOTSKI, 1991, p. 93) relativos à profissão, dos quais ele precisará, como descrito nas premissas anteriores. Afinal, como nos ensina Masetto,

[o] processo de aprendizagem acontece pela interação dos aprendizes, que exige estudo e participação em atividades que são de diversas ordens, por exemplo: exercícios para aprender a ler determinados livros técnicos; estudo ou exercício individual ou em pequenos grupos; aplicação de informação aprendida, uso de laboratórios; transferências de aprendizagens para situações novas; debate de um vídeo ou um filme; realização de atividades para desenvolver habilidades de resolver problemas; discussão de situações reais que exigem debate sobre valores nelas incluídos [...] (MASETTO, 2010, p. 19).

Reiteramos que ensinar caminhos e possibilidades para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos não exclui, não invalida, nem diminui uma “pedagogia da autonomia<sup>34</sup>”. Entendemos essa premissa como central na nossa tese. Há que se explicar essa premissa com cuidado, uma vez que falar de técnica, ferramentas, estratégias de

<sup>33</sup> Utilizamos o conceito de método apresentado em Brown (2000). Também utilizamos o conceito de técnicas discutido em Veiga (2005).

<sup>34</sup> Referimo-nos, aqui, às vinte e seis exigências do ensinar, relacionadas por Paulo Freire em **Pedagogia da Autonomia** (2006): exigência da rigorosidade metódica, da pesquisa, do respeito aos saberes dos educandos, da curiosidade, da generosidade, da educação como ideologia, entre outras.

aprendizagem e de ensino parece causar certo desconforto e agitação entre aqueles que temem a volta de um pragmatismo ou tecnicismo. Não se trata disso.

Sexta premissa. *Ensinar a aprender e a ensinar é responsabilidade concomitante e comum ao corpo docente da Licenciatura, independentemente do semestre em que se encontra o formando.* Partindo do princípio de que o futuro professor de inglês deverá guiar e ensinar seus alunos na aprendizagem desse idioma e de que ele próprio se encontra em situação de aprendizagem do *métier* docente e da língua inglesa é mister que o formador tenha a sensibilidade e o conhecimento para planejar atividades de ensino que possibilitem aprendizagens sobre a língua e sobre como ensiná-la. Portanto, não parece caber, aqui, o posicionamento de que essa é uma responsabilidade apenas do professor da prática de ensino, mas de todo o corpo docente. Não devendo, pois, haver “desprestígio” para com os professores da prática, como adverte Gimenez (2005):

Parece-me que um dos grandes desafios é o formador de professores se ver como tal. Especialmente em cursos de formação inicial é comum se pensar que formadores de professores são apenas os envolvidos com a prática de ensino, geralmente restritos a departamentos de educação. Parece até haver desprestígio para quem se envolve com esta atividade do curso, como se fosse algo menor. Ser pesquisador, no entanto, traz status e, por isto, muitos preferem se considerar pesquisadores, antes de tudo (GIMENEZ, 2005, p. 196- 197).

As palavras da autora revelam que esse é um problema que aflige todas as licenciaturas. A reflexão acima também está presente em Paiva no seu prefácio à obra de Silva e Aragão (2013):

A formação de professores de línguas foi [...] um incômodo para as faculdades e para seu corpo docente. Até hoje, ainda encontramos um ou outro professor desavisado que acredita que a formação de professor é “coisa da Faculdade de Educação”, como se essa missão tão importante não fosse tarefa de todo o corpo docente. Raro era o currículo que inseria atividades de formação [...] Alguns desses formadores de professor se viram obrigados a migrar para Faculdades de Educação, pois não encontravam espaço em seus departamentos para trabalhar com questões associadas ao ensino e à aprendizagem (PAIVA, 2013, p. 9).

Se entendermos que a função primordial da Licenciatura, em oposição ao Bacharelado, é formar o professor que atuará na educação básica do país, então essa forma de ver formadores e pesquisadores, revelada na fala das autoras, precisaria ser reavaliada e, principalmente, modificada para o bem da Licenciatura. Com tal oposição, não nos parece haver um coletivo de professores universitários, mas somente um grupo de indivíduos que trabalham no mesmo local.

Sétima premissa. *Ensinar a ensinar pressupõe conhecimento da realidade da sala de aula nos vários contextos em que a LI é ensinada.* Essa premissa guarda relação com as anteriores, pois a atividade fim da Licenciatura é formar professores pedagogicamente competentes para atuar na educação básica de maneira reflexiva e crítica de sua prática. Como consequência dessa finalidade, o professor formador (em qualquer etapa da graduação) precisa de alguma articulação com a escola. É importante que o professor da Licenciatura conheça, de fato, a realidade das escolas de sua cidade, quer públicas quer particulares. É bom que conheça, também, os demais contextos onde se ensina a língua inglesa, por exemplo, os cursos livres. Esse conhecimento da realidade torna-se ainda mais relevante, principalmente, quando o formador não tiver experiência de ensino em tais contextos.

Como já enfatizamos, essa articulação não deve ser responsabilidade das disciplinas de estágio somente. Ela pode se dar ao longo de todo o curso, por várias vias: visitas técnicas às escolas (formador sozinho ou acompanhado de seus estudantes); organização de eventos onde professores e diretores de escolas públicas e particulares sejam convidados a compartilhar experiências de ensino; utilização de estudos de caso no ensino de inglês nas várias disciplinas (no estudo da fonética, da linguística, da LA, da psicolinguística, da literatura, da morfossintaxe, das habilidades linguísticas), entre outras ações.

Uma iniciativa que se mostra profícua para a Licenciatura é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).<sup>35</sup> Por meio desse programa, é possível ao formador e ao formando terem acesso direto à realidade escolar.

Acreditamos que a autonomia do formando é construída ao longo da sua vida escolar e sedimentada na experiência acadêmica, a partir de vivências como as descritas nesta premissa. Desse modo, articular os trabalhos acadêmicos com os conteúdos por meio do contato contínuo e significativo com a realidade escolar e seus atores pode levar à “independência informada” e à “sensibilidade do formador” de que nos fala Celani (2010, p. 63-65), no sentido de ouvir o que a prática fora dos muros da Universidade tem a nos dizer.

Esse intercâmbio pode favorecer a reflexão de formadores e formandos acerca dos posicionamentos e metodologias mais adequados em face da situação concreta ou, novamente, conforme Celani (2010, p. 66), “dentro do sistema a que pertence” ou pertencerá esse professor. Daí a importância dos estudos de caso, das metodologias de pesquisa-ação e dos processos dialógicos de alo e autoconfrontação, utilizados pela Clínica da Atividade, e da interlocução entre a universidade e a escola, lacuna recorrente nas pesquisas em LA sobre a

---

<sup>35</sup> Uma explicação técnica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, encontra-se no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.



formação, como veremos nas pesquisas sobre Crenças, na subseção 2.5. É preciso, então, trazer a docência como ela realmente é para o seio da sala de aula da formação.

Oitava premissa. *Atuar como professor formador exige formação específica do profissional, independentemente da titulação e da autonomia como professor universitário.* Farias *et al.* (2014, p. 73), assim como Freire (2003; 2006), ensinam que a docência é um “trabalho que requer saberes especializados”. No caso da formação de professores, essa afirmação tem um peso ainda maior. Segundo Marques (2000, p. 188), a “qualificação do docente universitário” é “tarefa crucial” no processo de “reconstrução dos cursos de formação de professores”. Para este autor, o domínio “técnico-científico” precisa estar articulado aos conhecimentos didático-pedagógicos, devendo o formador estar sempre pronto a correlacionar os conhecimentos gerais e específicos da sua área de atuação aos demais conhecimentos gerados pela ciência. Para que isso aconteça, o autor sugere a participação dos docentes em cursos específicos que atuam nos conhecimentos pedagógicos para aquele contexto. Cursos estes oferecidos pela própria universidade.

Nessa direção, os achados de Melo *et al.* (2013) revelam-se preocupantes, pois apontam para uma direção contrária àquela proposta por Marques (2000). Segundo o estudo, apesar de os professores ingressantes revelarem sentir “insegurança” na docência em relação aos saberes pedagógicos e reconhecerem “a necessidade de formação pedagógica”, acabam por não buscá-la por razões diversas. Entre elas está a não redução da carga-horária para realização dessas formações em serviço. Voltaremos a esse assunto ainda nesta subseção.

Nona premissa. *Aprender a ensinar é uma experiência contínua que se estende ao longo da vida profissional, mas que tem início na universidade no processo de transformação didática<sup>36</sup> dos conteúdos estruturantes da carreira e daqueles a serem ministrados na educação básica.* A nosso ver, essa “transformação didática” (ou didatização dos conteúdos) deve ter primazia no planejamento de qualquer professor no âmbito da Licenciatura (nosso contexto de pesquisa). Por isso ela deve figurar na ação conjunta e dialógica que o formador mantém com os alunos na sua disciplina de atuação, quer no início quer no final do curso.

Essa premissa refere-se a uma postura responsável do formando em relação a sua formação, mas também, a uma postura do formador como orientador no caminho que aquele deseja percorrer para se fazer professor. Nessa caminhada, o formando precisará de estratégias de ensino que virão a compor o seu repertório inicial de ações didático-pedagógicas no seu contexto de trabalho. Tais ações poderão ser reavaliadas, adaptadas,

---

<sup>36</sup> Agradecemos à profa Ana Maria Iório Dias as discussões profícuas acerca do significado do ensinar a ensinar, como também do conceito de “transformação didática”, discutido em Pacheco (2016).

substituídas, mas, antes, precisarão ser apreendidas. Essa primeira e decisiva etapa deve ocorrer ao longo da formação inicial. Nesse sentido, entendemos que o fato de a aprendizagem ser um processo contínuo não pode ser um pretexto para não desenvolver, com os formandos, competências e habilidades que estes precisarão para iniciar na profissão.

Décima premissa. *Ensinar a ensinar não se trata somente de conhecer profundamente os objetos do conhecimento a serem explorados nem os conhecimentos didático-pedagógicos para bem ensinar tais conteúdos; é uma articulação entre os dois conhecimentos.* Dito de outra maneira, é preciso que o domínio dos conteúdos da matéria a ser ensinada tenha o mesmo peso do domínio dos conteúdos didático-pedagógicos para ensiná-la. Articulam-se, assim, o planejamento, a sistemática da aula, os processos de ensino, as estratégias de apresentação dos conteúdos, a utilização de recursos didáticos, e os modos de avaliar a aprendizagem desses conteúdos.

Os modos de didatizar esses conteúdos podem variar. Eles se transformam na medida em que dependerão dos objetivos do professor, do conhecimento prévio dos alunos, das experiências na ministração dos conteúdos, das demandas escolares...

Terminada a discussão das dez premissas que orientaram nosso posicionamento inicial na tese, finalizamos este primeiro momento da subseção 2.1. A seguir, abordaremos a formação do professor de línguas estrangeiras.

### **2.1.2 Formação do professor de LE: síntese histórica<sup>37</sup>**

Nosso objetivo com este item é apresentar um panorama da formação docente em LE no Brasil na intenção de situar a atividade do formador, a atividade do aluno e a formação. Esta síntese histórica baseia-se, principalmente, em Chagas (1979), Paiva (2003; 2005; 2013), Celani (2010) e em alguns documentos, como resoluções, pareceres, decretos e leis referentes ao ensino de línguas e à formação no Brasil.

Sabemos que o ensino de LE, em especial de Língua inglesa, tem passado por momentos distintos que ora valorizam o ensino de idiomas ora desvalorizam-no. Esse movimento pendular tem-se alinhado a demandas políticas e econômicas, repercutindo diretamente na formação de professores, como também na baixa qualidade do ensino de línguas na escola básica. Some-se a isso a problemática das disciplinas de Didática e de

---

<sup>37</sup> Para saber mais sobre a história do ensino de línguas no Brasil, visitar o *site* da Revista HELB <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb> que desde 2007 publica artigos sobre o tema e mantém um acervo documental de leis, decretos, resoluções, cartas, emendas, etc.

Prática de Ensino<sup>38</sup>. Além disso, no cômputo geral, as escolas básicas não são capazes, nos moldes já há muito criticados, de ensinar o idioma aos seus alunos.

Segundo nos informa Chagas (1979), o estudo de uma didática das línguas no Brasil tem duas fases distintas: antes e depois de 1931, pois o ensino oficial de línguas inicia-se nesse ano. A fase anterior a 1931 é caracterizada por “oficializações”, “desoficializações” e “reoficializações” relativas ao ensino de modo geral, como descreve o autor.

Em 1931, há uma tentativa de reorganizar o ensino secundário com o “curso fundamental” de cinco anos e “cursos complementares” de dois anos preparatórios para o ingresso na universidade (CHAGAS, 1979, p. 103). No dizer do autor: “no que tange à orientação propriamente didática, o regime de 1931 constituiu a primeira tentativa realmente séria já empreendida entre nós para atualizar o estudo dos idiomas modernos” (CHAGAS, 1979, p. 110).

Isso se deu graças a Reforma Campos e o ensino de línguas no Colégio Pedro II. Apoiado pelo governo federal, essa escola foi exemplo de ensino de línguas, pois reunia as condições para implantação do Método Direto, oficializado pelo Decreto nº. 20.833. Nela, as aulas eram ministradas na língua-alvo, a partir de materiais autênticos, como jornais e revistas na LI. As classes eram reduzidas, com no máximo 20 alunos, e havia uma “seleção rigorosa de professores” (CHAGAS, 1979, p. 113). Contudo, este método não foi replicado devido à falta de professores preparados para trabalhar conforme as Instruções do referido Decreto. A formação de professores não era prioridade e sequer existiam locais específicos para esse fim naquele contexto.

Os princípios da formação de professores constam da Lei de 15 de outubro de 1827. Esta foi a primeira lei de educação reguladora da distribuição e do estabelecimento de escolas nas cidades, da formação e da remuneração dos professores.<sup>39</sup> Porém, na realidade, a formação de docentes ficou sob a responsabilidade das Províncias<sup>40</sup> e das escolas normais, do século XIX até os anos 30 do século XX. Estas também sofreram o mesmo movimento pendular de “criação”, “extinção” e “recriação” sem que houvesse um órgão responsável pela manutenção desses estabelecimentos ou pela formação docente (CURY, 2003).

<sup>38</sup> Referimo-nos às dificuldades de os formandos encontrarem escolas para realizarem o estágio, às dificuldades de acompanhamento por parte do formador, entre outras.

<sup>39</sup> Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães (BRASIL, 1827, p. 71).

<sup>40</sup> Ver Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm) Acesso em: 17 dez. 2016.

Em 11 de abril 1931, no Decreto nº 19.851, é publicado o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras. Nele constava a formação de professores para a escola secundária. Em 1937, a formação docente passa a figurar na educação superior brasileira com a criação da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Educação. Havia o bacharelado (três anos) e a licenciatura, esta funcionava no esquema 3 + 1, isto é, três anos com o acréscimo de um ano para os estudos da Didática. As línguas pertenciam ao setor de Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas, como assinala Chagas (1979, p. 113).

No período compreendido entre 1937 e 1961, as línguas clássicas (grego e latim) e modernas (inglês, francês, espanhol) passaram a ter obrigatoriedade no currículo. Houve ampliação da carga-horária, com posterior elaboração de objetivos para o ensino, a saber: instrumentais, educativos e culturais, e com a utilização de “meio auxiliares”, como explica Chagas (1979, p. 116 - 118).

Devido às **Leis de Diretrizes e Bases** de 1961 e de 1971, as línguas estrangeiras sofrem novo golpe. Elas são excluídas do Núcleo Comum, perdem a obrigatoriedade e passam a ser disciplinas complementares, de caráter opcional. Além disso, comprovações de estudos de línguas fora da escola são validadas e, como bem observa Celani (2010, p. 58-59), retira-se da escola a responsabilidade pelo ensino de idiomas e tudo o que ele demanda (laboratórios, recursos, professores especializados). A validação de cursos fora da escola aumenta a abrangência e o poder de atuação dos cursos de línguas, situação que ainda perdura.

Segundo Paiva (2003), por ser “[v]ista ora como acréscimo, ora como opção, ora como desnecessária, a língua estrangeira também é maltratada nos cursos de Letras e, especialmente, na parte específica de formação de professor”. Paiva explica que o currículo mínimo, criado em 1962 para os cursos de Letras, era constituído de duas partes: a comum e a diversificada. Esta última possibilitava a habilitação em Português ou Português e uma LE clássica ou moderna. Vejamos o que diz o Art. 1º:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial: Língua Portuguesa-Literatura Portuguesa - Literatura Brasileira -Língua Latina – Lingüística. Três matérias escolhidas dentre as seguintes: Cultura Brasileira - Teoria da Literatura - Uma língua estrangeira moderna - Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior - Literatura Latina - Filologia Românica - Língua Grega - Literatura Grega <sup>41</sup> (BRASIL, 1962 *apud* PAIVA, 2003).

---

<sup>41</sup> Trata-se do Art. 1º do PARECER/CFE, nº 283/1962. Parecer esse que reestruturou as Licenciaturas em Letras, implantando o currículo mínimo do curso.

Observando o Art. 1º, verificamos que não há menção à formação pedagógica. Somente com a Resolução nº 9 de 10 de outubro de 1969, implementada em 1970, ficou determinado que a “formação pedagógica” fosse incluída na formação de professores com a obrigatoriedade da Prática de Ensino. Segundo os Art. 1º, Art. 2º e Art. 3º dessa resolução, havia disciplinas de cunho prático, como Psicologia da Educação e Didática.

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura (BRASIL, 1969).

As disciplinas pedagógicas acrescentadas ao currículo eram ministradas pelos cursos de Educação. Estes, por sua vez, não abordavam as especificidades das áreas do conhecimento. Esse problema parece persistir até os dias atuais, pois as disciplinas de didática continuam a ser ministradas para licenciaturas diversas, dificultando uma abordagem mais específica. Vejamos o posicionamento de Paiva a seguir.

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc (PAIVA, 2005, p. 347).

Concordamos com a autora sobre o fato de que cada área do conhecimento requer abordagens e ações específicas. Uma aula de didática ministrada com tal generalidade tende a deixar lacunas na formação dos estudantes.

A década de 1990 foi profícua em termos de publicação de orientações para o ensino de LE. Em 1996, é publicada a nova **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** (BRASIL, 1996). A partir daí, foram instituídas diretrizes curriculares pautadas em princípios, metas e objetivos definidos que passaram a orientar o trabalho docente. Seguindo-se à

publicação da LDB, vieram os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998; 1999), reunindo orientações de natureza teórica e prática acerca do ensino de inglês para o ensino fundamental.

Também foram lançadas as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006). Esses documentos foram concebidos levando-se em consideração o contexto sócio-histórico-cultural de alunos e professores. A intenção era romper o ciclo de aulas centradas somente em traduções e exercícios de gramática sem qualquer conexão com o mundo real e suas questões. Essa proposta valoriza a LE no currículo da educação básica.

Em 2001, são aprovadas as **Diretrizes para o Curso de Letras** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena** (BRASIL, 2002a). Ambas apresentam uma visão da língua como “prática social” e “manifestação cultural”. Como implicações das diretrizes para a formação, ampliou-se a carga horária das licenciaturas, porém, passada mais de uma década, ainda não se tem clareza a respeito dos resultados para a formação.

Por exemplo, Paiva (2003) chama a atenção para o despreparo de egressos de cursos de Letras para lecionar uma LE em razão das lacunas que há na formação. Estas são resultados de problemas de carga-horária, de falhas nas disciplinas de formação e didática e de alunos que não tiveram a oportunidade de uma preparação adequada na escola para seguir em uma graduação. Esse último problema, já discutido, também persiste até hoje nos cursos de Letras. Em virtude de receber alunos com pouco conhecimento da LE, é preciso que o curso de Letras garanta o ensino da língua propriamente dita no nível da graduação. Sobre isso, Paiva (2003) esclarece:

Competirá aos cursos de Letras, para evitar sua elitização, oferecer aos seus alunos não apenas as atividades e conteúdos necessários para a formação do professor de LE, mas também atividades e conteúdos para a aquisição daquele idioma (PAIVA, 2003).

Essa é uma realidade difícil para professores, alunos e para a própria formação. Nos casos em que as universidades oferecem cursos paralelos de LE, talvez o problema seja minimizado. O fato é que cada mudança repercute no processo de formação dos professores, notadamente na responsabilidade pelo ensino das disciplinas pedagógicas. Concordamos integralmente com a colocação de Paiva sobre a necessidade de se conceber os conteúdos básicos e pedagógicos como componentes de uma mesma formação, articulando-os.

Uma recomendação significativa para a formação do professor de LE é a integração dos conteúdos básicos e os "caracterizadores da formação profissional em Letras".

Isso implica deixar de ver o curso como objeto dividido entre dois departamentos com responsabilidades bem definidas – conteúdo de um lado e disciplinas pedagógicas de outro. Não se justifica mais atribuir à formação de professores a dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina (PAIVA, 2003).

Paiva (2013) relembra a Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Este documento “colocou a prática no centro do currículo ao afirmar que ela deve *estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor*” (PAIVA, 2013, p. 10, grifos da autora). Vejamos o que nos diz o documento:

- § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a).

A resolução confere à dimensão prática a importância que lhe cabe no curso de Licenciatura, que tem por objetivo principal formar docentes para atuarem na educação básica das crianças e jovens do País. Fica evidente que a Resolução entende a importância da articulação entre as disciplinas com a disciplina de estágio supervisionado, entende a prática como componente de todo o curso, não somente do estágio e, através do § 3º, convoca todos os professores da Licenciatura a oportunizarem o contato com a prática nas suas disciplinas.

O Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura” na formação de professores em educação básica em nível superior. Frisamos que esse documento também sinaliza o valor da prática ao instituir:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b).

Essa distribuição é mantida no Art. 13 § 1º da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. No § 5º, nas licenciaturas o tempo dedicado aos conhecimentos pedagógicas não pode ser inferior à quinta parte da carga horária total.

Segundo Art. 7º deste documento, o egresso de uma formação inicial deverá:

*possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015a).*

Percebemos, pelo disposto no Art 7º, que apesar de a consolidação da docência ser uma variável que requer tempo considerável de trabalho em sala de aula, a formação inicial deve preparar os estudantes, a fim de que deixem a Licenciatura com repertório e habilidades para iniciar nesta profissão. Essa perspectiva já estava presente no Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001a).

O documento enfatiza, ainda, a prática como componente curricular. Conforme o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, através do Parecer CNE/CES nº 15/2005, trata-se do “conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005). Entender a prática como componente do currículo significa, assim, assumir sua contribuição para a “formação da identidade do professor como educador” (BRASIL, 2001a). Em termos práticos, cabe a Licenciatura promover oportunidades de contato com situações práticas de ensino, do início ao término do curso, até que a prática inicial seja consolidada nos estágios (BRASIL, 2015a; 2015b).

Note-se que, até pouco tempo, para ensinar inglês na educação básica e em escolas de idiomas era suficiente que o candidato à vaga tivesse morado um ano em país de língua inglesa, ou possuísse um certificado de proficiência, ou tivesse um certificado de conclusão de curso regular de inglês. Os certificados de conclusão de Treinamentos para Professores emitidos por escolas de inglês também eram comprovações suficientes.

Atualmente, tem havido uma crescente preocupação em admitir estagiários de Letras ou profissionais licenciados em Letras. As escolas têm buscado candidatos com habilitação em inglês e com competências didático-pedagógicas para ensinar esse idioma.

No próximo subitem, abordaremos o trabalho docente, sua complexidade e os saberes envolvidos nesta atividade.



### 2.1.3 O trabalho docente: atividade complexa dentro e fora da sala de aula

Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2013) sustentam que o trabalho docente é complexo e reúne saberes variados, “provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2014, p. 33). Os documentos citados no item precedente pressupõem esses saberes específicos e competências tanto do formador como do formando. Uma vez na Licenciatura, esse aluno precisa aprender como ele mesmo aprende, conhecer seus próprios processos de aprendizagem para, assim, ser capaz de orientar a aprendizagem de seus futuros alunos.

Sobre essa questão, concordamos com Gimenez (2009, p. 108), quando a autora alerta para a diferença entre duas posturas: “ensinar a aprender” e “ensinar o que aprendeu”. Enquanto o primeiro tem o foco na autonomia e nas estratégias de aprendizagem, o segundo enfoca apenas o ensino de conteúdos. A autora pondera que devemos buscar a primeira postura se quisermos formar professores responsáveis pelo próprio aprendizado, que também venham a formar alunos autônomos na sua relação com o saber formal.

A adoção de uma postura de ensinar os alunos a aprender exige mais do professor em vários aspectos. É preciso que ele mobilize, além dos conhecimentos dos conteúdos a ensinar, conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, sobre as características dos alunos, sobre as demandas do processo de ensino, sobre avaliação da aprendizagem, para citar alguns. Tal postura independe do nível em que o professor atue.

No subitem a seguir, abordaremos a complexidade da docência quanto às concepções e demandas do processo de ensino.

#### 2.1.3.1 A complexidade da docência: concepções e demandas do processo de ensino

No Quadro 2, estão reunidas concepções e demandas inerentes à atividade de ensino, comuns a todas disciplinas e aplicáveis a diferentes níveis de ensino. São concepções sobre “ser professor” presentes em quatro teóricos: Celani (2001), da LA, e os demais do campo da Educação. Tais concepções sintetizam o que se espera de um professor no desempenho da atividade docente no contexto escolar.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Excetuando-se aquelas competências mais comuns à escola básica, como saber relacionar-se com os pais, acreditamos que o Quadro 2 se aplique à prática do professor do ensino superior.

**Quadro 2 – A complexidade da docência: concepções e demandas do ato de ensinar**

<b>FREIRE (2003; 2006)</b>	<b>PERRENOUD (2000)</b>	<b>CELANI (2001)</b>	<b>MEIRIEU (2006)</b>
Perceber o outro.	Trabalhar em equipe.	Colaborar e interagir.	Ver a escola como encontro da alteridade.
Pesquisar e ser curioso.	Administrar a progressão da aprendizagem	Afetar a vida dos alunos.	Ter competência pedagógica.
Ter consciência do inacabado.	Administrar a própria formação contínua.	Aprofundar o conhecimento pedagógico.	Organizar situações de aprendizagem, questionando os próprios saberes.
Ser crítico, reflexivo e ético.	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas.	Levar o aluno a pensar por si.
Ser generoso e humilde.	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.		
Querer bem aos educandos.	Informar e envolver os pais.	Conscientizar-se dos problemas de política educacional e desenvolvimento social.	Ter amor aos alunos e aos saberes.
Ter autoridade.	Organizar/ dirigir situações de aprendizagem		Ser exigente consigo e com os alunos. Ter disciplina e rigor.
Ter bom senso.	Participar da administração da escola.	Mergulhar nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.	Entender a escola como uma instituição democrática.
Perceber que a educação é ideológica.	Conceber e fazer evoluir os dispositivos das aprendizagens.		Conhecer as coisas para ter um juízo sobre elas.
Respeitar os saberes dos educandos.	Usar novas tecnologias.	Trabalhar em novas estruturas	Preparar o material e estruturar espaço e tempo.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Araújo, Araújo e Moraes (2015).<sup>43</sup>

Observando o Quadro 2, percebemos que as competências relacionadas pelos quatro autores têm naturezas distintas, como as discutidas em Rios (2010). Há aquelas de natureza técnica, como o preparo do material e estruturação do espaço e tempo proposta por Meirieu (2006), assim como o uso de novas tecnologias e a organização e direção das situações de aprendizagem, como propõe Perrenoud (2000). Há o respeito aos saberes dos educandos, defendido por Freire (2006), e a (re)construção de conteúdos com os alunos

<sup>43</sup> O Quadro 2 integra o Pôster **O professor por ele mesmo: Análise dialógica do discurso do professor sobre si e sobre seu *métier*** de autoria de Angela de Alencar Carvalho Araújo, Maria Djany de Carvalho Araújo e Rozania Maria Alves de Moraes, apresentado no **International Congress of Critical Applied Linguistics**, realizado na Universidade de Brasília, em outubro de 2015. Ver referências.

(RIOS, 2010). Outras têm uma dimensão política, como a percepção de que a educação é ideológica (FREIRE, 2003; 2006) e a conscientização a respeito dos problemas de política educacional e desenvolvimento social (CELANI, 2001), bem como a compreensão de que a escola deve ser uma instituição democrática, como depreendemos de Meirieu (2006).

Temos a dimensão ética, quando Meirieu (2006) aponta que o professor deve ter a escola como lugar de encontro da alteridade. Tal posicionamento é comum aos quatro autores, como podemos observar. Há, ainda, uma dimensão emocional expressa nas colunas de Freire e Meirieu, que convocam o amor ao aluno. Finalmente, há dimensões constitutivas da personalidade do professor, como generosidade, humildade, disciplina, e rigor.

O Quadro 2 também revela dois aspectos importantes do trabalho do professor: sua complexidade e a possibilidade de desenvolvimento constante. Esta última é compartilhada por Almeida Filho, ao afirmar que “todo professor ou professora pode se transformar ou crescer ou evoluir do estágio em que estiver” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 119-120). Esse pensamento encontra-se alinhado com o pressuposto da Clínica da Atividade sobre a tomada de consciência, o desenvolvimento e a transformação como processos possíveis ao longo da vida do trabalhador. Essa também é a perspectiva walloniana de que o desenvolvimento permanece em processo ao longo de toda vida do indivíduo (GRANDINO, 2010, p. 36).

Acreditamos que as competências do Quadro 2 podem ser aprendidas e, portanto, desenvolvidas ao longo da carreira docente. Essa aprendizagem e consequente desenvolvimento dá-se de várias maneiras em diferentes contextos, a saber: na interação com os alunos, com os pais, com os supervisores e psicólogos escolares, com os colegas nos espaços coletivos da escola, com leituras (individuais ou em grupos), em cursos específicos, em pós-graduações, etc.

A despeito da aprendizagem dessas competências ser contínua, experiências nos anos da formação inicial podem contribuir para despertá-las em vivências similares ao que acontece na escola. Tais vivências podem ser vicárias, seja por meio de estudos de caso seja pelo diálogo com professores experientes. Elas podem ser experimentadas *in loco* durante os estágios, projetos de extensão ou em programas como o Pibid, ou ainda, em cada disciplina da Licenciatura, conforme a postura e as escolhas do professor que as ministra.

Quando essa vivência não acontece, o formando, em especial aquele que não tem experiência docente prévia, pode sentir dificuldades de prosseguir no trabalho. Nesses casos, talvez, sejam os fatores emocionais os que mais aflijam e causem sofrimento ao professor iniciante. Como Tardif e Lessard (2013) assinalam, a docência é uma profissão de relações interpessoais e essa natureza interpessoal já é o bastante para causar tensão e estresse.

Ainda que não seja assim, se é o lado técnico da profissão que o aflige, a falta de uma preparação técnico-pedagógica para organizar as situações de ensino e de aprendizagem também resultará em sofrimento, principalmente ao professor iniciante. Miller (2013) nos dá uma pista sobre essa especificidade da docência ao discutir o sofrimento do professor. A autora entende a docência como uma profissão sobre a qual age um componente emocional intenso.

Rios (2010) corrobora essa posição ao afirmar que se trata de “um exercício que mescla razão e paixão”. Trata-se de uma atividade, como qualquer outra: só fará bem se for desempenhada de modo competente, ou nas palavras da autora: “o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem” (RIOS, 2010, p. 17).

Os posicionamentos de Miller (2013) e Rios (2010) remetem-nos a um tema caro à Clínica da Atividade: o sofrimento do trabalhador no trabalho em razão da amputação do seu poder de agir (CLOT, 2010b). Esse assunto será discutido na seção referente à Clínica da Atividade (CLOT, 2001; 2007; 2010b), mas para aclarar essa metáfora da Clínica sobre a amputação do poder de agir do trabalhador, podemos dizer que o fato de não conseguir realizar o trabalho, do modo como ele pode ou deve ser feito, enfraquece o poder do trabalhador sobre sua própria atividade. Esse “não fazer” o trabalho bem pode levar o profissional a entrar em processo de adoecimento, em especial quando se lida com outros seres humanos, particularmente com seres em formação, como na docência.

Até aqui, discutimos aspectos gerais do trabalho docente que podem estar relacionados a qualquer disciplina. Para concluir este tópico, vejamos o Art. 13 da **LDB**:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 3. zelar pela aprendizagem dos alunos; 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; 5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; 6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que se refere à dimensão técnica da docência, percebemos que o Art. 13 da **LDB** encontra-se alinhado com as concepções dos teóricos correlacionadas no Quadro 2.

Continuando nossa discussão sobre o trabalho do professor, abordaremos o professor de LE e as demandas específicas da profissão com base em Wallace (1991), Almeida Filho (2005a; 2005b; 2011), Gimenez (2009), entre outros.

### 2.1.3.2 O *bom* professor de inglês: demandas e competências exigidas dos formandos

Antes de abordarmos o professor de inglês, especificamente, parece-nos útil discutir um pouco sobre o professor de modo geral. A esse respeito, a citação seguinte revela uma questão aparentemente banal, mas que, no contexto desta tese, merece a nossa atenção.

Todos queremos fazer um bom trabalho como professores e todos queremos ajudar os nossos alunos a aprender. Ninguém quer ensinar de modo inútil ou confuso, então agimos de uma forma que seja útil e clara aos alunos. Porém, aquilo que nos parece transparente e óbvio para os alunos, pode, na verdade, ser confuso [para eles]<sup>44</sup> (BROOKFIELD, 2015, p. 41).

A citação de Brookfield (2015) expressa um sentimento comum entre professores: o de querer acertar. Mas, como adverte o autor, o que achamos ser mais óbvio, mais desafiador, mais eficaz, mais adequado, não é exatamente o que os alunos entendem, imaginam ou desejam. Parece sempre haver uma lacuna, entre o que o professor pretende e aquilo que o aluno espera.

Para o autor, lidar com essas questões exige uma postura crítico-reflexiva. Para nós, isso vai além do refletir, pois tais questões habitam o real da atividade (CLOT, 2007) docente e encontram-se inscritas naquilo que chamamos trabalho docente e trabalho discente, como veremos em outro momento. Mas Brookfield (2015) prossegue, explicando que o importante para o aluno é saber que o professor, de fato, se preocupa com a aprendizagem e que tudo que é proposto em sala de aula, de atividades a notas, tem foco no aprender.

Para ilustrar esse posicionamento, organizamos, no Quadro 3, algumas das propostas a respeito do tema “o que os alunos valorizam nos professores” (“*what students value in teachers*”). Ancorado em uma série de estudos<sup>45</sup>, Brookfield (2015, p. 42) explica que é preciso demonstrar autoridade e colaboração<sup>46</sup> para com os alunos, não importa o nível. Para o autor, esses elementos apresentam-se através de indicadores específicos, dados pelos próprios alunos. Assim, o conteúdo do Quadro 3, extraído da referida obra, é oriundo de testemunhos de alunos reais sobre como estes esperam que sejam e ajam seus professores.

<sup>44</sup> No original: “We all want to do good work as teachers and we all want to help students learn. No one wants to teach in ways that are unhelpful or confusing, so we act in a manner that will be useful and clear to students. But what we might think is transparent and obvious to students may actually be confusing” (BROOKFIELD, 2015, p. 41).

<sup>45</sup> O autor baseia-se em um número expressivo de estudos, dos quais citamos dois: BONNER, F.A. MARBLEY, A.F., HOWARD-HAMILTON, M.F. **Diverse Millennial Students in College**. Sterling, VA, Stylus, 2011. DEVLIN, M.; O’ SHEA, H. Effective university teaching: views of Australian University Students from Low Socio-Economic Status Backgrounds. In: **Teaching in Higher Education**, 17 (4), 385-397, 2012.

<sup>46</sup> O termo utilizado no original é “*ally*”, que conforme o dicionário Collins on-line significa “aliado”, “amigo”, “colaborador”, “colega”. Para os propósitos do texto, optamos por utilizar “colaborador”, quando for o caso, e “colaboração”, para manter o paralelismo com o termo “autoridade” (“*authority*”).

### Quadro 3 – Atitudes e comportamentos que os alunos apreciam nos professores

Elementos indicadores	Os alunos esperam que o professor...
Credibilidade (“ <i>credibility</i> ”)	tenha sempre <i>algo</i> relevante para compartilhar e seja confiável.
Expertise (“ <i>Expertise</i> ”)	conheça bem as <i>habilidades de ensino</i> , de comunicação com os alunos, da disciplina que leciona; saiba o que fazer com o conteúdo e com os alunos; esteja pronto a responder questões postas.
Racional (“ <i>Rationale</i> ”)	saiba expressar e defender suas decisões e escolhas em sala de aula diante dos alunos; tenha um plano e explique as razões das atividades que propõe e as escolhas metodológicas que implementa.
Autenticidade (“ <i>Authenticity</i> ”)	seja honesto no seu relacionamento com a turma, mostrando-se como um ser humano com suas fragilidades e emoções, sem manipulações.
Congruência (“ <i>keeping your words and actions congruent</i> ”)	mantenha os acordos e os critérios de avaliação, sendo consistente naquilo que prega.
Revelação completa (“ <i>full disclosure</i> ”)	exponha sempre seus objetivos para cada aula, atividade e tarefa, bem como seus critérios de avaliação; revele o que espera dos alunos.
Capacidade de resposta (“ <i>responsiveness</i> ”)	busque conhecer os problemas que os alunos enfrentam na sua disciplina ou no curso em geral e ajude-os a solucioná-los.
Revelação da personalidade (“ <i>disclosing personhood</i> ”)	mostre-se como um ser humano, expondo dificuldades que possa ter tido com leituras e caminhos percorridos para chegar aonde chegou.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brookfield (2015, p. 41-53).

O Quadro 3 revela o que alunos universitários esperam de um professor, mostrando-se em harmonia com o que os teóricos do Quadro 2 relacionam como características de um professor.

Para concluir esta introdução sobre questões gerais acerca do professor, vejamos esta citação emblemática do que Brookfield (2015) chama autenticidade e revelação da personalidade:

Reconheço quanto tempo me leva para ler seus textos [teoria social crítica], como estudo a mesma frase repetidas vezes e ainda não tenho idéia do que ela significa, e como eu freqüentemente me sinto como um idiota em comparação com colegas que parecem muito confortáveis com Gramsci, Althusser, Foucault ou Marcuse. Os alunos sempre me dizem quão chocante é esta revelação, embora muito bem-vinda<sup>47</sup> (BROOKFIELD, 2015, p. 53).

<sup>47</sup> No original: “I acknowledge how much time it takes me to read its texts [critical social theory], how I study the same sentence over and over again and still have no idea what it means, and how I frequently feel like an idiot compared to colleagues who seem very comfortable with Gramsci, Althusser, Foucault, or Marcuse. Students consistently tell me what a shocking, though very welcome, revelation this is” (BROOKFIELD, 2015, p. 53).

O autor elucida que tal revelação de suas dificuldades com a própria disciplina que ministra não afeta sua credibilidade. Na verdade, ela encoraja os alunos a persistirem mesmo diante das dificuldades, já que alguém que consideram uma autoridade no assunto também teve e tem dificuldades para compreendê-lo, mas aprendeu a superá-las.

Retomando o contexto do professor de inglês, discutiremos os estudos realizados em meados da segunda metade do século XX. Estes se concentravam no aprendiz, no material didático, nas estratégias de aprendizado, nas técnicas e nos treinamentos de professores (PRODROMOU, 1991, p. 2). Buscava-se desenhar o perfil do “bom aprendiz” de idiomas e do melhor método de ensino. Fazê-lo resultava, também, na delimitação do perfil do “bom professor” (PRODROMOU, 1991; AMIGUES, 2003).

Pesquisadores procuravam dados para desenhar esse perfil. O referido estudo de Prodromou apresentou um resultado com base no ponto de vista de mais de 40 alunos de inglês, cursando os níveis intermediário e avançado. O resultado forneceu dados para o perfil do “bom” e do “mau professor” de idiomas na concepção desses aprendizes. A pesquisa revelou que os alunos apreciavam aquele profissional que assume diversos papéis: gerente (no gerenciamento de sala de aula), modelo (no uso da língua), monitor (na atenção à produção dos alunos), orientador (no auxílio nas formas de aprender), informante (sobre o conteúdo), facilitador (na mediação), assistente social (na conversa sobre os problemas pessoais dos alunos) e amigo (nas atividades extra-classe).

Esses papéis foram revisitados por Richards (1998) e Harmer (2007) a partir de pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de línguas, em voga desde os anos 1970. Resumindo a revisão dos autores, temos que o professor de línguas deve ser *facilitador* dos processos de ensino e de aprendizagem; *monitor* do progresso do aluno; *gerenciador* de atividades, tarefas e situações; *planejador* das aulas e dos conteúdos; *modelo* dos usos adequados da língua; *informante* dos conteúdos e informações relevantes à aprendizagem; *co-aprendiz* com o aluno; *conselheiro* e *guia* do aprendiz; *líder* da turma na execução das tarefas; *participante* nas discussões com os alunos; *amigo* e *incentivador* do aprendiz.

Ainda sobre o perfil do professor de inglês, Almeida Filho (2011, p. 114) propõe o papel de “ensinador de língua”. Este não anula os demais; o autor acrescenta um papel que está alinhado com os estudos sobre o professor reflexivo em voga nos anos 1990 e 2000 (ainda objeto de estudo da LA). Este é o professor da “linguagem socialmente situada”, que ensina cidadania, humanidade e consciência crítica em LE, que é responsável por sua própria formação, que é um “pensador de si mesmo” e que ensina “outras coisas” além de uma língua.

Assemelha-se, pois, ao professor de Gusdorf (2003, p. 68), aquele que ensina o “não-saber”, isto é, a verdade que não se pode saber tudo, e a “verdade humana” de sua disciplina.

Para Almeida Filho (2011, p. 115-116), o professor de LE (LI, para esta tese) ensina: estratégias de aprendizagem e ao discuti-las, ensina também o autoconhecimento; ensina um letramento cultural na medida em que ensina o respeito à cultura da língua-alvo e a valorização da língua materna diante daquela; ensina outros saberes através de temas transversais que, na abordagem comunicativa, são o ponto de partida das discussões em sala; e, finalmente, ensina a compreensão do mundo por diferentes perspectivas.

Entretanto, pra agir assim, o professor precisará saber o que faz e por que faz da maneira que faz. Este saber tem a ver com “o saber e o saber fazer dos professores”, no dizer de Carvalho e Perez (2016). Retornaremos aos saberes docentes, mais adiante. Vaillant e Marcelo (2012, p. 17) também comentam o conceito do “docente eficaz” a partir de diversas pesquisas. Uma delas foi realizada por Hunt (2008)<sup>48</sup> que constatou que, independentemente das diferenças culturais entre as sociedades no quesito resultado escolar, há algumas particularidades que são recorrentes nos professores que obtêm bons resultados dos alunos.

A partir desses estudos, Vaillant e Marcelo (2012) listam as características específicas atribuídas ao professor eficaz. Professores eficazes “conhecem as matérias que ensinam e *sabem como* ensiná-las”, dizem Vaillant e Marcelo (2012, p. 18, grifos nossos), e ainda “gerenciam e monitoram a aprendizagem estudantil”. Para esses autores, o professor eficaz tem “comprometimento com seus alunos e [suas] aprendizagens”. Isso os conduz a uma reflexão constante “sobre suas práticas”. Também são capazes de aprenderem “com sua experiência e a de seus colegas”. Além disso, “integram comunidades de aprendizagem” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 17-18).

Apesar de esses resultados serem semelhantes aos que temos mostrado até agora, Vaillant e Marcelo (2012) atentam para um ponto importante: as pesquisas parecem ainda não terem atingido o ponto central da questão sobre a relação entre as práticas, os conhecimentos e as competências dos professores e os resultados dos alunos. No entanto, elas apontam para “duas dimensões” do trabalho docente que merecem a atenção dos pesquisadores: a dimensão “cognitivo-acadêmica” e a “vincular-attitudinal”.

A primeira refere-se à formação do professor no que tange aos conhecimentos sobre o quê e como ensinar. A segunda refere-se à “transmissão de valores morais e éticos”

---

<sup>48</sup> Os autores referem-se ao trabalho de HUNT, B. **Efectividad Del desempeño docente: Una reseña de la literatura internacional y su relevância para mejorar la educación em América Latina.** Santiago de Chile: PREAL, 2008. (Serie Documentos).



imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos. Esta segunda dimensão exige do professor: “motivação, liderança, empatia, espírito empreendedor, boa disposição, atitude positiva, estimulação intelectual, compreensão, controle emocional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 19). Novamente, deparamo-nos com características de natureza teórica, técnica e pessoal.

Trazendo a discussão para o campo do ensino da língua inglesa, podemos afirmar que o trabalho do futuro professor dessa disciplina deve refletir uma formação teórico-prática, como deve ocorrer em qualquer área do conhecimento. Esta é construída a partir de conhecimentos conceituais e conhecimentos didático-pedagógicos referentes ao ensino de línguas, constituídos no conjunto da produção científica<sup>49</sup> sobre o ensino e a aprendizagem de LI na educação básica. Esses conhecimentos são para Carvalho e Perez (2016, p. 110) os “saberes integradores”, estes advêm de pesquisas de Pós-Graduação sobre “o ensino dos conteúdos escolares”, sobre como os alunos estão aprendendo na escola e sobre como é possível organizar as situações de aprendizagem nesse contexto.

A associação entre os conteúdos da disciplina e os saberes integrados proporcionará ao estudante de Licenciatura a reconstrução e transformação dos saberes que este traz para a formação em “conhecimentos científicos”, no sentido vigotskiano, sobre ensino. Consequentemente, essa articulação poderá proporcionar o aprendizado de competências e habilidades para exercer, com segurança, o seu *métier* docente.

Outra autora envolvida com a formação docente, Vieira-Abrahão (2012), discute a formação do professor de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural, com foco no desenvolvimento do pensamento conceitual. Esta autora pondera que:

Uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que *a formação de professores* não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas *se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares*, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 461, grifos nossos).

Como já assinalamos, esse “processo dinâmico de reconstrução e transformação” requer um arcabouço teórico e um repertório de técnicas e estratégias de ensino e de

---

<sup>49</sup> É importante lembrar que a concepção de saberes integradores leva em conta a concepção de conhecimentos espontâneos (trazidos pelos alunos da licenciatura) e de conhecimentos científicos, aqueles que devem ser apreendidos e desenvolvidos na formação inicial para compor a “sólida formação” de que falam os autores. Essa perspectiva está alinhada com a perspectiva sociocultural baseada nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev que também fundamentam esta tese e serão discutidos em 2.4. Aqui, em 2.1, ela é apresentada de maneira pontual.

aprendizagem, característicos da complexidade do trabalho docente. Tal complexidade também caracteriza a atividade discente na licenciatura. Entendemos que ao proporcionar aulas alinhadas com a perspectiva sociocultural, a formação contribui para que o processo de aprender a ensinar ocorra e os alunos possam ter a sólida formação teórico-prática de que falam Carvalho e Perez (2016).

Nesse arcabouço teórico, está o conhecimento acerca do que seja uma abordagem de ensino (filosofia de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira) e os “formantes” do seu construto, como propõe Almeida Filho (2011). Para o autor, o construto de abordagem deve ser reconhecido pelo professor como parte integrante das suas competências e, por conseguinte, do seu agir (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 123). No Quadro 4, reunimos os conceitos do construto de abordagem e as competências arroladas pelo autor.

**Quadro 4 – Abordagens e competências no ensino de línguas**

Conceito de:	Competências:
“aluno como pessoa em processo de socialização humanizadora” “língua estrangeira e linguagem humana” “ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela” “sala de aula de língua estrangeira” “papéis a desempenhar no processo seja como aluno seja como professor”	<b>Implícita:</b> adquirida na experiência de aprender a LI. <b>Teórica:</b> “conhecimentos que podemos enunciar”. <b>Aplicada:</b> “ensino que podemos realizar”. <b>Linguístico-comunicativa:</b> “língua que se sabe e se pode usar”. <b>Profissional:</b> reconhecimento pelo valor da profissão e responsabilidade pelo próprio desenvolvimento e pelo dos outros.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Almeida Filho (2005a, p. 93-94; 2011, p. 123).

Os **Referenciais Curriculares Nacionais** (BRASIL, 2010b) dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura apontam o perfil do egresso em Letras – Língua Estrangeira. Segundo o documento publicado em abril de 2010, o perfil do licenciado em Letras/Inglês é:

[o] professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino da Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer *sólidos conhecimentos* sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre *estratégias* para transposição<sup>50</sup> do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar (BRASIL, 2010b, p. 76).

<sup>50</sup> Como já explicitamos, nesta tese adotamos o termo “transformação”, por ser mais abrangente e apropriado do que o termo “transposição”.

Percebemos, com clareza, no texto do documento acima, a compreensão de que a formação deve preparar um professor com competência teórica e *técnica* para atuar na escola. Esta, por sua vez, espera receber um profissional que saiba organizar as situações de aprendizagem, ainda que seja iniciante no *métier*. O documento segue, descrevendo as prováveis tarefas prescritas no contexto escolar.

Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (BRASIL, 2010b, p. 76).

Essas são as tarefas que a escola espera que o professor desenvolva com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Veremos, mais adiante, que o posicionamento do documento e da escola representam o que a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade consideram como prescrições ao trabalho docente. Para nós, são prescrições relacionadas a conhecimentos basilares que o aluno busca na formação.

Entendemos que os papéis do professor listados até aqui nos Quadros 2 e 3 coadunam-se com o perfil de professor de LE desenhado pelos Referenciais. Entendemos que tanto os papéis como as competências e o perfil são apreendidos e construídos ao longo da vida profissional, mas podem ser desenvolvidos durante os anos da formação inicial. Esta compõe o que Wallace (1991, p. 58) chama “competência inicial” (“*initial competence*”) ou “adequação profissional” (“*professional adequacy*”) em contraponto à expertise. Ambas são duas faces do que se conhece por “competência profissional” (“*Professional competence*”).

A primeira, segundo o autor, a “competência inicial” é aquela adquirida (ou desenvolvida) durante os anos da formação. É essa competência que nos interessa nesta tese. É nela que estão os desafios, concepções, dificuldades, as crenças relativas à atividade de ensinar a ensinar na licenciatura (que buscaremos apreender nos processos dialógicos de autoconfrontação).

No título deste item, chamamos a atenção do leitor para o fato de que o trabalho docente é uma atividade complexa dentro e fora da sala de aula por exigir posturas, conhecimentos e fazeres específicos diretamente relacionados aos alunos e a sua aprendizagem. Até aqui, temos discutido, de alguma forma, essa complexidade dentro de sala de aula (e continuaremos a fazê-lo nas subseções seguintes), mas essa complexidade repercute no trabalho docente fora de sala de aula. Aliás, a complexidade observada no processo de

trabalho em sala de aula, é resultado de um trabalho igualmente complexo realizado pelo docente fora dela.

O que acontece em sala de aula é resultado de um sem-número de fatores (esperados e inesperados). Além desses fatores, há ações que, para acontecerem, dependem dos conhecimentos relacionados anteriormente, mas também dependem de um planejamento. Este será tanto mais minucioso e rigoroso quanto mais inexperiente for o professor.

Dependendo da experiência do professor, o trabalho docente estará mais ou menos sujeito ao planejamento que o professor fará para suas aulas. Professores iniciantes tendem a recorrer ao plano, detalhado e escrito, mais vezes durante a aula, por exemplo, do que professores experientes, o que não significa que o trabalho de ensinar deste último não seja complexo ou não tenha sido minimamente planejado. Ocorre que o professor experiente, não raro, tem-no mentalmente e age sob uma “lógica instrucional”, seguindo apenas uma lista do que fazer. No entanto, ele ainda mobiliza mentalmente uma cadeia lógica de conhecimentos sobre os alunos, os saberes, as dificuldades, o conteúdo, etc. (TSUI, 2003, p. 26-28).

A substituição do planejamento físico e rigoroso pelo mental acontece em virtude de estarem mais habituados às tomadas de decisão tão frequentes durante as aulas. O professor experiente já aprendeu que o plano é frequentemente adaptado durante o desenrolar das aulas e que ele precisa somente de um fio condutor que o auxilie a gerir os conteúdos e as situações de sala de aula.

Essa diferença parece residir, basicamente, no fator experiência. Entretanto é fundamental compreender que planejar é essencial para o processo de ensino. O ato de planejar é aprendido e se constitui em componente da “competência inicial” dos anos de formação. Farias *et al.* (2014) enfatizam que o planejamento tanto quanto a avaliação levam em consideração objetivos, conteúdos, informações sobre os alunos como ser integral e seus saberes. Ambos são, igualmente, resultados de conhecimentos e saberes específicos e experienciais do professor que são mobilizados em momentos anteriores à execução da aula. Além disso, ao término da aula, o professor repensa o que foi e o que não foi realizado, considera o que deveria ter feito e como pode melhorar. Essas ações acontecem (dentro e) fora do tempo e do espaço da aula.

Alarcão (2003, p. 62-64) também relaciona os conhecimentos de que o professor precisa dispor para fundamentar sua prática e suas tomadas de decisão antes, durante e após uma aula. Entre eles, cita: o “conhecimento científico-pedagógico” (organização dos conteúdos direcionada para aprendizagem dos alunos), o “conhecimento do conteúdo” (“domínio da matéria a ensinar”), o “conhecimento pedagógico em geral” (organização e

gestão das atividades em sala de aula), o conhecimento do currículo (“conhecimento das áreas disciplinares e não disciplinares que integram as organizações das atividades” e “conhecimento da estrutura dos programas”) e do aluno e suas características (conhecimento de quem é o aluno e como aprende); o conhecimento dos contextos. Além desses conhecimentos dos fins educativos, o professor precisa do conhecimento de si mesmo e de seu papel diante dos alunos e da instituição que representa.

Esses são aspectos que somente a formação inicial poderá propor, a fim de contribuir para a construção inicial do professor. De outro modo, será mais difícil aprendê-los.

Neste item, apontamos aspectos reveladores da complexidade do trabalho docente que, acreditamos serem objeto de debate e estudo no período de formação. Ao concluir a Licenciatura, o formando deve ter desenvolvido uma “competência inicial” mínima que garanta tomadas de decisões conscientes nos estágios iniciais de trabalho. É a partir desse conceito que passaremos à discussão acerca dos papéis do formador e da sua própria formação para atuar na licenciatura de modo a orientar o desenvolvimento dessa “competência inicial” em seus alunos.

Entendemos que, em virtude de no Brasil ainda ser possível lecionar sem se ter concluído a formação, o formador, em parceria com seus estudantes, poderia promover debates sobre as situações vividas por estes em suas escolas. Desta maneira, tanto problemas como soluções poderiam ser incorporados aos conteúdos formais da formação, *desengessando-a*, por assim dizer. Para nós, esta é a função principal do trabalho de ensino real na sala de aula da formação: desengessar a formação, promovendo uma interlocução entre saberes formais e experienciais.

Abordaremos cada um desses saberes a partir de Tardif (2014) no próximo subitem. Eles dizem respeito tanto a quem atua na formação quanto a quem desenvolve seu trabalho de ensino no nível escolar.

### 2.1.3.3 Os saberes docentes: fontes de conhecimentos sobre o trabalho

Segundo Tardif (2014), há duas modalidades específicas de saberes característicos da prática docente: os *saberes na formação* e os *saberes no trabalho*. Para este autor, os saberes aplicados pelo professor relacionam-se com o trabalho que este desenvolve na escola, principalmente, na sala de aula, não sendo resultado de relações cognitivas somente, mas de uma relação com as situações que surgem mediadas pelo próprio processo de trabalho de ensino. Para este autor, trata-se de um saber que é utilizado em benefício de outrem, o aluno,

que “está a serviço do trabalho” e, sobretudo, que “traz as marcas do trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17). Isso é verdade – *mutatis mutandis* – da educação infantil à formação universitária.

Os saberes são abrangentes, abarcando dois grupos distintos: aqueles oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e aqueles provenientes da experiência profissional (TARDIF, 2014, p. 38-39). *Grosso modo*, consideram-se como *saberes profissionais* os conhecimentos científicos, teóricos, que embasam a profissão. Eles são ensinados e adquiridos no período de formação inicial, com vistas a munir o profissional dos conhecimentos formais pré-existentes e aceitos cientificamente como necessários ao exercício do *métier*. Como exemplo, podemos citar os saberes didático-pedagógicos.

Uma característica dos saberes profissionais é o não pertencimento ao professor. Explicando melhor, eles pertencem à Ciência da Educação. Estão postos. São aceitos e têm caráter prescritivo, como veremos nas subseções posteriores. Eles são apropriados pelo professor, mas não provêm dele.

Os *saberes disciplinares* são aqueles ditados pela instituição formadora. Eles também não pertencem aos professores. Compreendem os conhecimentos referentes às disciplinas que compõem a formação, ao campo teórico a que pertencem e ao papel que cada uma tem no contexto maior em que está inserido o professor; por exemplo, o Curso de Letras/Inglês.

Há, ainda, os *saberes curriculares*. Assim como os disciplinares, eles também não pertencem ao professor. São aqueles que compõem os programas, abarcando os objetivos, os métodos de ensino e os conteúdos a serem ministrados. Estão mais intimamente relacionados ao processo de trabalho, ao lado dos saberes profissionais.

Outro grupo de saberes, igualmente importantes, são os *experienciais* ou práticos. Estes constituem aqueles saberes acumulados no exercício da profissão, na “prática cotidiana”: referem-se ao “saber-ser” e “saber-fazer” na profissão, no dizer do autor. Desta maneira, eles são tanto individuais como coletivos, constituindo a história do *métier*. Esses são, segundo o autor, saberes docentes propriamente ditos, pois pertencem ao professor, são produzidos por ele, diferentemente dos anteriores, que lhe chegam, de certo modo, acabados.

Os saberes experienciais circulam entre os professores como um “saber prático sobre a sua atuação”. Eles estão em conformidade com o seu campo de atuação, enriquecendo-o, porquanto são partilhados e ressignificados. Segundo explica Tardif (2014, p. 53), tal partilha não é uma obrigação. Entendemos que se trata de uma compreensão tácita do coletivo, de uma necessidade autêntica de interação cujos frutos garantem a sobrevivência no

*métier*. Assim, os saberes experienciais são partilhados através “do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. [...]” (TARDIF, 2014, p. 53).

Lortie (1975/2002, p. xi) também chama a atenção do leitor para a importância desse partilhar do trabalho para o desenvolvimento do professor. Para ele, o isolamento do profissional priva-o de um conhecimento de extremo valor para o *métier*. O compartilhamento representa uma infinidade de oportunidades de aprender a ser e a fazer.

Mais adiante, à luz de uma perspectiva tanto social quanto psíquica, o autor afirma que o “trabalho molda as pessoas” (“*occupation shapes people*”) e a socialização no trabalho tem papel capital no modo como o profissional participará do coletivo de compartilhamento dos saberes (LORTIE, 1975/2002, p. 55).

Para Tardif (2014), a divisão dos saberes dos professores em experienciais, em profissionais e formativos, como os curriculares e os disciplinares (uma ciência do ensino), expressa uma forma de divisão do trabalho, na qual o professor é visto como executor. Trabalho este que somente se realiza através de interações com outros professores, mas, sobretudo, com os alunos, e da capacidade de ensinar, no dizer de Tardif (2014, p. 50).

Tardif apresenta o modelo de formação universitária como sendo “aplicacionista institucionalizado” baseado em conhecimentos proposicionais, ou seja, de modo geral, fundamentados no saber que algo é o que é. Para nós, a observação do autor é capital para a nossa tese, uma vez que tais conhecimentos não auxiliam os professores iniciantes a resolver as questões que enfrentam cotidianamente na escola, pois se encontram distanciados dessa realidade. Tal distanciamento é fruto de um modelo “centrado em uma lógica disciplinar” que desconsidera o trabalho docente em suas especificidades práticas, sobrevalorizando, assim, o conhecer em detrimento do saber-fazer; desconsiderando o conhecimento prévio dos estudantes ou suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem (TARDIF, 2014, p. 270-273).

Baseando-nos nesse autor, podemos resumir essa situação da formação no esquema seguinte: *conhecimentos produzidos (dos pesquisadores) → transmitidos na formação (pelos formadores) → aplicados na prática (pelos professores)*. Ocorre que esses conhecimentos não se coadunam, pois os conhecimentos produzidos não se valem da realidade da escola, pelo contrário, distanciam-se dela, como percebe Tardif (2014, p. 271). Em virtude desse modelo, o autor adverte que as crenças dos estudantes não são modificadas e a formação pouco impacta a ação desses professores iniciantes em suas escolas (TARDIF, 2014, p. 273). Esse modelo leva ao sentimento (e à constatação) de que não se aprende sobre ser professor na formação.

Tal constatação é problemática, pois conhecer, nos diz Garcia (1988, p. 67), “significa descrever um fenômeno”, em suas especificidades, tendo a capacidade de manipulá-lo, utilizá-lo, reproduzi-lo e relacioná-lo, modificando-lhe suas características”. Para o autor este é o verdadeiro conhecimento. Se o estudante da Licenciatura não desenvolve essa capacidade de conhecer os objetos que fundamentam seu *métier*, é pouco provável que consiga desempenhá-lo com algum rigor científico.

Para contornar essa situação, Tardif (2014, p. 273-274) cita algumas iniciativas: a) “elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino [...] baseados nos saberes profissionais”, requerendo que os pesquisadores voltem-se para as escolas como lugar de pesquisa e produção de conhecimento; b) introduzir na formação dispositivos que sejam úteis aos futuros professores; c) criar meios de envolver escola e universidade (diretores, pedagogos, didatas e professores) de modo orgânico na formação dos futuros professores; d) realização de pesquisas e “reflexões críticas” sobre a prática pedagógica utilizada nos cursos de formação docente.

Segundo Tardif (2014, p. 273-275), essas iniciativas já estão em vigor há mais de uma década em alguns países, como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, como forma de solucionar problemas de formação docente.

Há que se mencionar, ainda, uma iniciativa na França, fundamentada em pesquisas no âmbito da Ergonomia da Atividade Docente: a Plataforma Neopass@action.<sup>51</sup> Trata-se de uma plataforma baseada na observação do trabalho de professores e nos comentários destes, de conselheiros pedagógicos e de pesquisadores a respeito do trabalho docente. Os participantes expressam suas dúvidas, suas angústias, seus medos, bem como os caminhos que tomam para resolver os conflitos que emergem durante as aulas.

A Plataforma disponibiliza vídeos de autoconfrontação de professores que podem servir como instrumentos de formação que enriquecem não somente à prática do professor observado, mas, sobretudo, à prática do formador, porquanto veiculam uma série de questionamentos e, também, de soluções desses professores. São informações que poderiam ser fonte de reflexão na formação desde os semestres iniciais, pois abarcam saberes da experiência que certamente enriqueceriam a prática de professores formadores.

Iniciativas como a Neopass-@ction seria benéfica à formação, pois, segundo Tardif (2014), na universidade parece haver “a ilusão de que não temos práticas de ensino,

---

<sup>51</sup> A Plateforme Néopass@action promove recursos e ferramentas para o ensino em uma perspectiva ergonômica da atividade. Ver subseção 2.3. Para mais informações acessar o endereço: <<http://neo.ens-lyon.fr/neo>>.



que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas [dos formadores] de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa”. Essa postura, prossegue o autor, torna-se “um véu que turva a nossa visão e restringe nossas capacidades de reação” (TARDIF, 2014, p. 276).

A reflexão acima se choca com a conclusão a que chegam Ferenc e Mizukami (2005). Para as autoras,

a maior parte dos professores universitários não possuem uma formação específica para o ensinar, mas que a despeito disso, ensinam e são bem sucedidos, em muitos momentos [...] os professores universitários têm uma longa história de formação e reconhecimento quanto aos seus saberes específicos, construídos ao longo de sua carreira, viabilizando, muitas das vezes, por sua instituição de atuação e por órgãos de fomento à pesquisa, nos mais distintos e avançados centros nacionais e internacionais de formação de professores (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 9-10).

A conclusão das autoras confirma o que dizem Pimenta e Anastasiou (2005) sobre a formação de professores universitários para o ensino. Estas chamam a atenção para o fato de que “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar”, além disso, parece ser “suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36).

Contudo, nessa mesma obra, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37) questionam certos aspectos do trabalho do professor universitário. Segundo afirmam, esses professores não têm seu trabalho analisado, nem recebem orientação adequada a respeito de ações inerentes ao trabalho docente, como o planejar, o executar e o avaliar – tríade que compõe o ato pedagógico, conforme Luckesi (2011).

No caso da Licenciatura, essas conclusões refletem um quadro, no mínimo, desastroso, a nosso ver. É difícil compreender a crítica a um curso de línguas por privilegiar um professor nativo sem formação docente (mas que obtém bons resultados em suas aulas), quando uma faculdade não observa se seus professores apresentam recursos ou conhecimentos didático-pedagógicos para desempenhar o trabalho de formadores de professores, nem lhes oferece oportunidade de formação específica para esta atividade. Ambas as situações chocam-se com o discurso sobre a profissionalização da docência.

Entendemos que, se há uma discussão a respeito da profissionalização docente e, se o sentido de profissionalização é dado pela fundamentação em saberes científicos, adquiridos em anos de estudos formais, regular e rigorosamente avaliados, voltados para o serviço à comunidade, serviço este competente, conforme as habilidades exigidas para essa

profissão, como assevera Wallace (1991, p. 5), então, a formação de professores não pode prescindir de formadores que estejam adequadamente preparados para orientar seus estudantes em um trabalho complexo como o trabalho de ensino. Afinal, “o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão”, como lembram Pimenta e Anastasiou (2005, p. 39). Isso é verdade, mormente, no âmbito do ensino, “fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos”, como definem essas autoras (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 48).

Diante do exposto, concluímos este subitem com a afirmação de Almeida Filho: “Não podemos ser de imediato tudo o que desejamos ser ou ter como professor” (2011, p. 120). Este é um processo de construção e reconstrução no *métier* que é verdadeiro para ambos, formador e formando, e que tem, a nosso ver, na formação de formadores e na formação inicial etapas vitais para a profissão.

Essas reflexões nos conduzem ao próximo item, no qual abordaremos aspectos da formação do formador de professores.

#### **2.1.4 Formador de professores: formação, competências e desafios**

Já assinalamos que não fazemos distinção entre o trabalho de formação do professor dos anos iniciais da Licenciatura e o trabalho do professor das disciplinas de estágio. A nossa compreensão é que a atividade docente de cada um deve ter por objetivo a formação inicial de um professor, independentemente do rumo que este dará a sua profissão.

Entendemos que o objetivo maior da Licenciatura é a *formação* de docentes para fazerem diferença na educação básica. Nosso pensamento está ancorado na legislação, que diz “[a] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura [...]”, no Art. 62 da **LDB 9.394/96** (BRASIL, 1996). Dessa maneira, o corpo docente pode contribuir para a construção da competência inicial do futuro professor ao trabalhar os conteúdos do curso em aulas ativas em que o trabalho de ensino esteja presente na sua dimensão prescrita tanto quanto na dimensão real – como veremos em 2.3.

Para Gimenez (2009), uma aula ativa ocorre onde a preparação para a autonomia signifique “construção ativa do conhecimento”. Esses encontros devem ser momentos “onde o professor organize as oportunidades de aprendizagem”, a fim de que o estudante assuma “um papel ativo”, isto é, um protagonista na dinâmica da aula, e “[...] procure também engajar-se ativamente na busca de outros recursos para complementar a sua formação” (GIMENEZ,

2009, p. 109-111). Nesse sentido, é salutar *problematizar* o conteúdo ensinado e como articulá-lo no contexto da educação básica. Tudo isso é aprendido.

Concluindo, o formador, no contexto da Licenciatura, é aquele responsável por contextualizar e aplicar esses conteúdos na orientação profissional de futuros professores. Ainda que compartilhe com seus alunos parte dessa responsabilidade, é dele o papel de organizador das situações de aprendizagem e isso está em relação direta com a sua atividade de ensiná-los a ensinar.<sup>52</sup> Esta beneficia aquele estudante que também almeja tornar-se professor universitário. Afinal, “[o]s cursos de graduação são a iniciação em formação superior, um primeiro passo nesse nível de formação”, como enfatiza Gatti (2016, p. 143).

No próximo item, abordaremos a formação e o trabalho do professor, em especial do formador, a partir do que nos diz a literatura. Iniciaremos pela sua formação e, em seguida, discutiremos as competências esperadas, os desafios e obstáculos à atividade ensino.

#### 2.1.4.1 Professor universitário: a construção da sua formação

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam haver quatro etapas na formação docente. Há a experiência com o ensino *antes* de uma preparação formal; a formação em uma instituição especializada ou *formação inicial*; a vivência nos *primeiros anos* como profissional; e a *formação continuada* ao longo da carreira (2012, p. 18-20). Nesta tese, interessa-nos a *formação inicial* realizada na universidade, no caso, no curso de Letras/Inglês. Veremos que, além das quatro etapas, há uma quinta, identificada no estudo de Lortie (1975/2002), ainda no período escolar. A referência à formação inicial, leva-nos à formação do professor formador.

A profissão de docente universitário apresenta regulamentações quanto à prática, mas não há clareza quanto à formação desses profissionais. Segundo Gil (1994, p. 17), o professor do ensino superior deve cumprir requisitos legais para o exercício da profissão. O Conselho Federal de Educação (CFE), através da Resolução CFE nº 20/77, possibilitou a criação de inúmeros cursos de graduação e Licenciatura, em especial na década de 1990, ao regular o certificado de graduação como requisito necessário ao desempenho das funções de professor do ensino superior. Também são considerados nessa Resolução os títulos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado), experiências anteriores e trabalhos publicados.

---

<sup>52</sup> Lembramos ao leitor que, conforme nossas questões de pesquisa apresentadas na Introdução à tese no Quadro 1, estamos abordando, ao longo da fundamentação teórica, quatro categorias, quais sejam: a formação (do formando e do seu professor formador), a atividade de ensinar a ensinar, abordadas nesta subseção, e o trabalho docente e o trabalho discente (na formação), abordados nas subseções 2.2 e 2.3.

A **LDB 9.394/96**, no Art. 66, estabelece que a *preparação* do professor do ensino universitário deve acontecer nos cursos de Mestrado e Doutorado. Diz o Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Não há menção a um período de *formação* específica para este professor.

O problema persiste, porquanto a Pós-Graduação tem seu foco na *formação de pesquisadores*; ela *não forma* professores. A preparação para a docência nesse contexto ocorre conforme o **Art. 18 da Portaria N° - 76**, de 14 de abril de 2010<sup>53</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos estágios de docência em cursos de mestrado e doutorado.

Outras instituições de ensino superior, além das universidades também podem ser lócus de preparação *em serviço* do professor do ensino superior. São os centros universitários, as faculdades integradas e os institutos ou escolas superiores, explicam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 141). O que essas instituições têm em comum é a atividade docente.

As autoras ponderam que, no caso específico da universidade, o expediente do concurso pressupõe que o professor tenha a competência e as habilidades para atuar em determinada disciplina, uma vez que reúne os *conhecimentos específicos* para tal. Contudo, o conceito de ensinar, dizem as autoras, ainda está relacionado à transmissão de conteúdos.

Com efeito, “[n]ão são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 142). Por isso, após a sua aprovação, o novo docente passa a trabalhar isoladamente e questões didático-pedagógicas não constituem objeto nem de discussão nem de avaliação. Aqueles que *desejam* podem cursar uma disciplina de metodologia do ensino superior de 60 horas para auxiliá-los. Esse quadro é, segundo as autoras, fruto do desenvolvimento histórico das universidades no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 145-157).

A lacuna existente na formação do formador fica clara na seguinte afirmação:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é *inadmissível* que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico *não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor* (VEIGA *et al.*, 2000<sup>54</sup>, p. 190 *apud* FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 4, grifos nossos).

<sup>53</sup> CAPES. **Portaria N° - 76, de 14 de abril de 2010**. (D.O.U Seção 1, N° 73, segunda-feira, 19 de abril de 2010, p. 32). Brasília, 2010.

<sup>54</sup> VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

A falta de formação pedagógica adequada, citada pelos autores, é ainda mais grave quando se trata do professor da Licenciatura, uma vez que este deve orientar para o ensino acerca de modos diferentes de como articular teoria e prática. De outro modo, o ensino constitui-se apenas em transmissão de conteúdos.

Na mesma direção do excerto anterior, está o posicionamento de Benedito<sup>55</sup> (1995):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata [...] seguindo a rotina dos “outros” [...] Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36, grifo do autor).

As palavras do autor convergem para duas constatações apresentadas por Lortie<sup>56</sup> (1975/2002, p. 61-62): 1) as falas do professores do estudo realizado por este último revelaram que a aprendizagem rudimentar do que seja ensinar começa com a observação de outros professores durante a vida escolar; 2) a noção de que qualquer um pode ser professor é tratada, pelo autor, como um corolário da histórica falta de investimento na preparação integral de professores por todo o mundo.

Observar os professores será tanto mais influenciador, quanto mais o aluno almeje o ensino superior. Por exemplo, segundo o estudo de Lortie, se a criança já se imagina no caminho da docência no futuro, essa observação do agir de seus professores será certamente mais influenciadora do seu agir na profissão. Além disso, o desejo de obter bons resultados também conduz o aluno a fazer o que é esperado dele, isto é, exercer bem o seu *trabalho de aluno*.<sup>57</sup> Para isso, ele observa ainda mais atentamente o agir dos seus professores (LORTIE, 1975/2002). Dessa forma, segundo o autor, os alunos

aprendem o significado de tirar boas notas e o valor de se ter o favor do professor [...] o aluno aprende a “assumir o papel” do professor da turma, para conseguir uma empatia suficiente para antecipar as reações mais prováveis do professor em relação ao seu comportamento. Isso requer que o aluno se projete *na posição de professor* e

<sup>55</sup> BENEDITO, Vicençó *et al.* **La formación universitária a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

<sup>56</sup> Para um panorama da obra de Dan Lortie e o contexto no qual a obra foi lançada, na década de 1970, consultar Tsai-Hsiu Lin (2016), nas referências.

<sup>57</sup> Ver subseção 2.3.

imagine como ele [o professor] se sente sobre as várias ações dos alunos<sup>58</sup> (LORTIE, 1975/2002, p. 62).

A reflexão que extraímos do excerto é que, qualquer um de nós, ao relembrar os tempos de escola, poderemos, rapidamente, selecionar na memória alguns de nossos professores e o modo como ministravam suas aulas. Hoje, a par dos conhecimentos construídos sobre o que seja ensinar, talvez possamos compreender, em parte, seus métodos e suas escolhas. Segundo Lortie (1975/2002, p. 62), os alunos observam seus professores do ponto de vista de alunos que são. Fazem-no apenas parcialmente, uma vez que não têm condições de fazê-lo analiticamente. Não participam dos planejamentos nem da escolha dos materiais; também não compreendem as avaliações. A imaturidade e esse afastamento não permitem que adentrem a realidade do trabalho de seus professores.

O autor explica que os alunos não detêm uma consciência pedagógica; ao contrário, suas observações são “intuitivas” (“*intuitive*”) e “imitativas” (“*imitative*”). Eles não estão, e não poderiam estar, cognitivamente cientes da complexidade do trabalho desenvolvido pelos seus professores. Como consequência, suas impressões sobre o estilo de cada um restringem-se às características pessoais desses professores e aos aspectos afetivos que subjazem a estas complexas relações: ensino-aprendizagem e professor-aluno.

O aprendizado por meio da observação de que fala Lortie (1975/2002) é possível, mas é limitado. A observação “não representa aquisição dos conhecimentos técnicos da profissão. Trata-se de uma questão de imitação, a qual, sendo generalizada nos indivíduos, transforma-se em tradição<sup>59</sup>”, no dizer de Lortie (1975/2002, p. 63). Em outras palavras, passamos a infância, a adolescência e a juventude assistindo a diferentes estilos de professores. Essas experiências são internalizadas, criando em nós modelos do que seja ensinar. Como resultado, tenderíamos a transpor certos modelos para as nossas aulas.

Essa é a hipótese de Lortie (1975/2002, p. 61), exemplificada pelo autor a partir de relatos de seus participantes. Para os respondentes, suas práticas de sala de aula são resultados da influência do modo de ensinar de algum professor. No rol de influências está a escolha da docência como profissão.

---

<sup>58</sup> No original: “[they] learn the significance of good grades and the value of teacher favor [...] the student learns to “take the role” of the classroom teacher, to engage in at least enough empathy to anticipate the teacher’s probable reaction to his behavior. This requires that the student project himself into the teacher’s position and imagine how he feels about various students actions” (LORTIE, 1975/2002, p. 62).

<sup>59</sup> No original: “does not represent acquisition of the occupation’s technical knowledge. It is more a matter of imitation, which, being generalized across individuals, becomes tradition” (LORTIE, 1975/2002, p. 63).

Encontramos situação semelhante em Amigues (2002, p. 204), quando o autor relata o caso de uma professora que utilizava ditados com os alunos, assim como sua professora costumava fazer na escola. Somente após ser confrontada com o vídeo da sua atividade, esta professora passou a refletir sobre a prática, transformando-a. Ver subseção 2.3.

Outros respondentes não haviam tomado consciência dessa influência até participarem do estudo e se depararem, em suas verbalizações, reportando-se às suas próprias experiências de aprendizagem (LORTIE, 1975/2002, p. 63). Um dos respondentes deu o seguinte testemunho: “Os professores que eu tive me construíram subconscientemente [...] Eu não creio que haja alguma grande ciência por trás do ensino... se você quer ensinar, você pode ensinar<sup>60</sup>” (LORTIE, 1975/2002, p. 64).

A posição desse participante reforça uma crença de que não parece haver necessidade de formação docente específica seja em que nível for: para ele, ter sido aluno foi suficiente. Para Lortie (1975/2002, p. 64-65), esse posicionamento reflete um aspecto curioso da profissão docente em relação às demais: a certeza de que já conhecemos a profissão em virtude de uma memória viva da experiência da escola. Essa certeza não existe para aqueles estudantes que iniciam no Direito, na Engenharia... Eles sabem que tudo é novo e que terão de mostrar empenho se quiserem aprender e destacar-se.<sup>61</sup>

Outra conclusão do autor refere-se ao fato de que as crenças que os professores tinham sobre ensino na época de escola permanecem ao longo da carreira. Não havendo mudanças nos seus pontos de vista acerca do que seja ensinar. Isso é intrigante, pois esses profissionais passaram por faculdades e treinamentos. O autor afirma que a postura dos participantes pode ser reveladora do baixo impacto que os cursos de formação tiveram sobre eles e sobre a sua aceitação quanto ao tipo de instrução pedagógica (LORTIE, 1975/2002, p. 66). Ver subseção 2.5. Reside aí um motivo significativo para o enfoque na atividade de ensinar a ensinar, balizada por fundamentos científicos sobre aprendizado e desenvolvimento.

Lortie também esclarece que os professores não costumam criticar seus cursos de formação quanto aos conteúdos ministrados, afinal os cursos são importantes para manter o *status* da profissão. O que eles criticam é a concepção utópica da realidade de sala de aula presente nesses cursos e a falta de preparo em relação ao ensino sobre o gerenciamento de sala de aula, as rotinas de sala de aula, a disciplina, o uso de recursos pedagógicos e os métodos de ensino (LORTIE, 1975/2002, p. 68).

---

<sup>60</sup> No original: “The teachers I had made me subconsciously [...] I don’t think there is any great science to teaching... if you want to teach, you can teach” (LORTIE, 1975/2002, p. 64).

<sup>61</sup> Sobre essa questão, ver os resultados da pesquisa de Millet (2003) na subseção 2.3.

Diante dos resultados do estudo de Lortie, realizado há 42 anos, fica a nossa inquietação: a que se devem e por que persistem essas lacunas na formação em relação ao como fazer, como avaliar, como motivar, como ajudar a aprender, como organizar a aula de modo a propiciar o aprendizado que leva ao desenvolvimento? Por que questões dessa natureza não são agregadas aos conteúdos da Licenciatura e discutidas ao longo do curso? Essas são questões do cotidiano do professor quer na escola quer na universidade. Elas estão ligadas a conhecimentos didático-pedagógicos, bem como ao processo avaliativo da prática.

A esse respeito, Masetto (2015a) afirma que “aprender como fazer na prática docente *exigirá* do professor *uma formação pedagógica que não é comum ao docente do ensino superior*, mas lhe compete adquirir para trabalhar com profissionalismo” (MASETTO, 2015a, p. 38, grifo nosso). Essa formação pedagógica citada pelo autor é a mesma de que nos falam Madeira e Silva (2015, p. 17). É uma formação que reúne os conteúdos que enriquecem os conhecimentos específicos e que “abrem os olhos” do professor para a importância de se conhecer o que fazer, quando fazer e por que fazer, na sua própria aula.

À luz do exposto até aqui, parece-nos apropriado concluir que a construção da formação do professor formador, em especial daquele que iniciou a carreira já no ensino superior tem início na *sua experiência de aluno*. Esta se amplia com o tempo, em razão da experiência, da pesquisa, das leituras e do metaconhecimento, quando se tem uma formação adequada.

No próximo subitem, trataremos da complexidade do trabalho do formador, das exigências e conhecimentos esperados para este profissional.

#### 2.1.4.2 Trabalho do professor formador: complexidade e requisitos

Gil (1994, p. 18), ao confirmar a complexidade do trabalho do professor no ensino superior, esclarece que este envolve “discussão de natureza ideológica”, o que dificulta a construção de um inventário sobre as características exigidas pela profissão. A despeito disso, o autor apresenta dois tipos de requisitos: pessoais e técnicos.<sup>62</sup>

Os pessoais subdividem-se em físicos e fisiológicos (clareza vocal, resistência à fadiga), psicotemperamentais (estabilidade emocional, disciplina) e intelectuais (inteligência abstrata e verbal, raciocínio lógico, crítico). Os técnicos se subdividem em conhecimento da

---

<sup>62</sup> O autor deixa claro seu posicionamento de que “*peçoas vocacionadas* para o magistério [...] não raro conseguem exercer com eficiência a profissão, mesmo não possuindo todas essas características” (GIL, 1994, p. 18, grifos nossos). Mas concorda, assim como Almeida Filho (2011, p. 120-121), que há possibilidades de desenvolvimento em qualquer fase da carreira docente, através de leituras e estudos específicos.



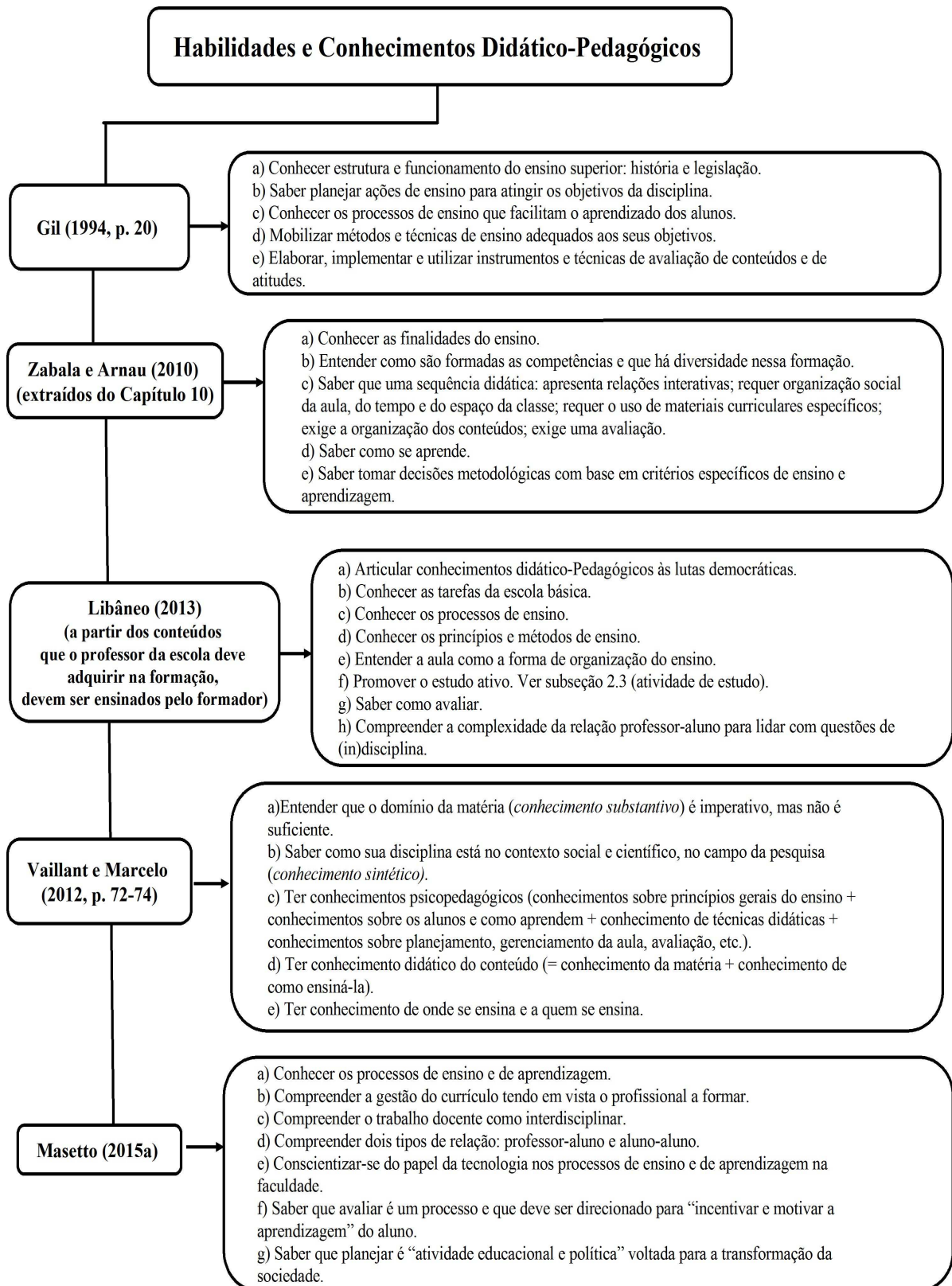
disciplina, da cultura geral e de habilidades didático-pedagógicas (GIL, 1994, p. 18-20). São estes últimos que nos interessam face aos propósitos da tese em tela.

Vale destacar, ainda, que o ensino na universidade é um ensino para jovens e adultos. Gaeta e Masetto (2013, p. 44-45) apresentam diferenças que há entre a pedagogia (ensino para crianças) e a andragogia (ensino para adultos). Para estes autores, o professor iniciante deve estar ciente dos modos de ensinar para cada grupo. O professor deve, então, atentar para o papel do aluno (coautor), o seu papel (orientador), o papel do currículo (aplicabilidade), o valor da experiência do aluno (essencial), a motivação (realização profissional), para as metodologias (variadas), e o objetivo da aprendizagem (a prática profissional) em cada nível.

Desse modo, percebemos a complexidade da atividade de ensino do professor formador. Ele deve preparar adultos para aprender conteúdos de sua disciplina, mas também deve prepará-los para ensinar crianças, adolescentes e outros adultos. Os saberes, habilidades e competências exigidas desse profissional encontram-se na Figura 4 a seguir.

São conhecimentos interdisciplinares que requerem articulação das disciplinas específicas (ex. Literatura, Fonologia), com áreas como a Didática, a Pedagogia, a Psicologia e a Filosofia.

**Figura 4 – Formador: saberes, habilidades e conhecimentos esperados**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Gil (1994), Zabala e Arnau (2010), Libâneo (2013), Vaillant e Marcelo (2012) e Masetto (2015a).

O esquema anterior ilustra o que a literatura em formação apresenta como saberes, conhecimentos e habilidades exigidos dos professores formadores (GIL, 1994; VAILLANT; MARCELO, 2012; MASETTO, 2015a). Também incluímos no esquema o que dizem Zabala e Arnau (2010) e Libâneo (2013) sobre o ensino na perspectiva da escola regular. O professor formador precisa, então, proporcionar o contato dos estudantes com estes conteúdos, ou a formação será incompleta, como revela o estudo realizado por Melo *et al.* (2013).

Conforme explicam Melo *et al.* (2013), professores ingressantes no ensino superior sentem-se inseguros quanto à organização das aulas e ao relacionamento professor-aluno. Tal dificuldade pode ser resultado do desconhecimento dessa complexidade do ensino.

O estudo revela, ainda, a “sobrevalorização da pesquisa em detrimento da docência” por parte desses professores, pois a pesquisa é um difusor da cultura investigativa da universidade. Essa “sobrevalorização” também é constatada por Madeira e Silva (2015), bem como por Therrien, Dias e Leitinho (2016).

Para Madeira e Silva (2015, p. 16), “a pertinácia de aumentar o currículo a todo custo desvia a atenção da sua [professor iniciante] formação prévia, que iria permitir-lhe educar os alunos”. A sobrevalorização da produção científica é o que os autores consideram como “uma cultura institucional de desvalorização da docência” no ensino superior (MADEIRA; SILVA, 2015, p. 15). Já Therrien, Dias e Leitinho (2016) tocam em um ponto assaz importante: *a distância entre o saber e o saber fazer, isto é, ser especialista em um conteúdo não significa saber ensiná-lo.*

Na educação superior, a ausência da formação inicial, o descompasso com a formação continuada – uma vez que a preocupação maior da pós-graduação é com a pesquisa e não com a ação docente –, e a intensificação do trabalho docente culminam por reduzir a docência na educação superior a uma semiprofissão, ou, quando muito, a uma profissão desprofissionalizada. Detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente (THERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016, p. 24).

O exposto nos excertos reforça a discussão acerca da lacuna de conhecimentos didático-pedagógicos na formação do professor universitário. Diríamos que se trata de uma lacuna que compromete a visão qualificada que este profissional formador possa ter da própria atividade que desenvolve. Segundo Dias *et al.* (2013, p. 34), este é um profissional cuja formação tem papel capital na construção de uma educação de qualidade no Brasil.

Por essa mesma razão, Maciel e Mendes (2013) revelam a urgência de se pesquisar a formação do professor que forma outros profissionais. As autoras, pautadas na

própria experiência como professoras universitárias, sugerem que a “universidade poderia propiciar cursos de formação para seus docentes e para os de outras instituições, no sentido de ampliar o compartilhamento de experiências e manter ativos os diálogos entre docentes” (MACIEL; MENDES, 2013, p. 338).

Tais cursos beneficiariam professores iniciantes e professores Mestres e Doutores que “aprenderam a ensinar na prática”, mas que podem necessitar de auxílio quanto a questões didático-pedagógicas. Entre tais iniciativas, há a Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (Rades) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Estadual Paulista (Unesp) (GATTI, 2016, p. 141).

A cultura de que *somente* se aprende a “ensinar na prática”, é um dos mitos da docência universitária que precisa ser repensado, segundo Madeira e Silva (2015, p. 23). Esse mito leva, a nosso ver, à seguinte situação: “[...] o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje” (THERRIEN; DIAS; LEITINHO 2016, p. 24).

A reflexão dos autores ecoa a constatação de Lortie (1975/2002, p. 61-66), de que há uma tendência natural do professor de agregar ao seu estilo modos de fazer e de agir de ex-professores – em razão do longo tempo de interação com diferentes estilos. Para nós, se a constatação do autor pode ser generalizada, ela se configura como: a) mais uma etapa no esquema de Vaillant e Marcelo (2012, p. 20) – na verdade, seria a primeira das etapas; b) um motivo razoável para que o formador busque uma conduta baseada em conhecimentos didático-pedagógicos que facilitem a aprendizagem dos conteúdos a ensinar de sua disciplina, mas, sobretudo, do *métier*, pois ele, formador, poderá ser um modelo para seus estudantes.

Por outro lado, se os professores inspiram-se em seus mestres de escola e de faculdade, é com seus professores que eles também aprendem o que não se deve fazer. Experiências traumáticas e discordâncias de métodos e condutas dos professores parecem levar o professor iniciante a agir diferentemente daquilo que vivenciou na escola/faculdade.

Isto é, em uma espécie de seleção daquilo que consideram relevante reproduzir em suas aulas, os professores fazem adaptações e releituras das aulas que tiveram. Se eles adotam práticas e comportamentos, também descartam outros, realizando readaptações, quando necessário (MEWBORN; TYMINSKI, 2006, p. 3-4).

Por isso é que reflexões como a de Gatti (2016) são importantes. A autora reflete sobre as “fragilidades” da “falta de formação didática adequada” de professores do ensino superior (GATTI, 2016, p. 141) e levanta questões que deveriam ser fundamentais na

formação, como o fato de os estudantes estarem em desenvolvimento; a necessidade de adequação de materiais e linguagem; a urgência de uma “integração entre docentes” em relação ao “currículo e ao papel de sua disciplina nesse currículo”. Para a autora, é preciso que a universidade “recupere” a razão de sua existência: *o ensino* (GATTI, 2016, p. 141-142).

Para isso, como apontam os estudos de Melo *et al.* (2013) e Maciel e Mendes (2013), o docente precisará ter a disposição para complementar a sua formação e adquirir os conhecimentos didático-pedagógicos – e toda a rede de fundamentos onde se encontram assentados estes conhecimentos. Assim, sentir-se-á apto a orientar seus alunos diante de situações e problemas encontrados, especificamente, na educação básica.

Diante desse quadro, faz-se necessário que o licenciando aprenda a aprender (ZABALA, 1998, p. 102) e a ensinar durante a sua formação inicial, a fim de que ele, optando pela docência superior, esteja apto a ensinar outros a aprender e a ensinar. No papel de licenciando, ele precisará aprender fatos, conteúdos, procedimentos e atitudes, como esclarecem Zabala e Arnau (2010, p. 101-102).

Esses dois processos (ensinar a aprender e aprender a aprender) acontecem em vários níveis e interações. Eles são frutos de interações entre formadores, formandos, materiais didáticos e abordagens de ensino, mas também entre formador, formandos e seus estilos de ensino e de aprendizagem. Na articulação entre essas duas atividades está a atividade de ensinar a ensinar, discutida mais adiante.

No próximo subitem, apresentaremos alguns obstáculos à atividade de ensino de qualidade na formação.

#### 2.1.4.3 Docência na Licenciatura: obstáculos à atividade de ensino

Cabe aos egressos da Licenciatura mediar e facilitar os processos de aprendizagem de seus alunos. Nesse processo de mediação, os professores iniciantes (ou experientes<sup>63</sup>) lidam com um sem-número de conteúdos, com classes difíceis, com alunos com dificuldade de aprender, com uma série de situações específicas de sala de aula. Além disso, lidam com as outras dimensões da competência de ensinar (ética, política, estética), como nos esclarece Rios (2010). É, portanto, na formação inicial que os conhecimentos do

---

<sup>63</sup> Incluímos os professores experientes, pois os cursos de licenciatura são formados por estudantes que nunca lecionaram, estudantes que começam a lecionar durante o curso e professores experientes que retornam à universidade ou nela ingressam a fim de obter um diploma e ampliar seus conhecimentos sobre a profissão.

senso comum sobre ensino entram em contato com questões no âmbito do saber científico, assentado em literatura especializada, com vistas a qualificá-los para resolver problemas.

Neste subitem, discutiremos obstáculos que se colocam adiante da atividade de ensinar na licenciatura. Obstáculos estes materializados na forma de mitos e crenças sobre o ensino e na própria complexidade do trabalho docente universitário.

Madeira e Silva (2015, p. 23-33) elencam 17 mitos<sup>64</sup> que dificultam, depreciam ou desestimulam a formação docente para o ensino superior. Como exemplo, temos: “ensinar se aprende ensinando”, “envolver-se com aulas rouba tempo da pesquisa”, “a aula expositiva é a principal estratégia didática, pois é a mais eficiente”, “é arriscado sair do ensino tradicional e adotar metodologias ativas, modernas ou progressistas”; “a aula tem que ser sempre séria, sóbria e severa”. A aceitação desses mitos pelo formador resulta em uma postura avessa à ideia do ensinar a ensinar, da responsabilidade de todos os professores pela formação, da variação de metodologias de ensino, do uso de recursos lúdicos na formação, etc.

Também há crenças que, para nós, encontram-se enraizadas no ambiente acadêmico. Elas foram reunidas a partir da nossa experiência nas discussões em comunicações em eventos, no coletivo de trabalho e em outras situações nas quais a docência na universidade esteve no centro do debate.

Uma crença bastante disseminada diz que “o aluno universitário deve cuidar de si; não precisa de orientação”. Essa crença é rapidamente desmontada a partir do que nos informa Gatti (2016). A autora explica que as fragilidades da docência encontram-se nos dois atores do processo de ensino e de aprendizagem. Se de um lado, os próprios egressos avaliam como deficitária sua formação superior, de outro, os professores formadores têm dificuldades em avançar com estudantes que apresentam uma formação básica também deficitária, manifesta em problemas na “leitura e interpretação de textos e na escrita” (GATTI, 2016, p. 142).

Nesse ponto, defrontamo-nos com um ciclo de defasagens: a educação superior recebe alunos com formação básica insuficiente. Estes últimos talvez tenham sido preparados por professores com formação superior igualmente insuficiente no âmbito do ensino. Como resolver este problema?

Para Gatti (2016), “os mestrados foram criados nos anos 1960 para formar docentes (daí sua denominação) para o ensino superior e por isso era oferecida a disciplina de Metodologia do Ensino em sua proposta curricular”, no entanto, esse objetivo foi esquecido dado o desenvolvimento da pesquisa nas universidades. A Pós-Graduação acabou “deixando

---

<sup>64</sup> Utilizamos o termo “mito” para preservar o sentido veiculado pelos autores, porém nossa compreensão é que se tratam de *crenças*, como aquelas que citamos no parágrafo subsequente. Ver subseção 2.5.

de lado a oportunidade de propiciar a articulação entre pesquisa e ensino, pesquisa em ensino e conteúdos específicos de campos variados do conhecimento” (GATTI, 2016, p. 142).

A nosso ver, o esclarecimento da autora nos convida a voltarmos nosso olhar para a formação de formadores se pretendemos romper o círculo vicioso há pouco mencionado. Concordamos com a autora quando esta enfatiza que “[f]ormações precisam ter um sentido” (GATTI, 2016, p. 142) e, na Licenciatura, um deles é aprender a ensinar.

Há, ainda, a crença de que o aprendizado da profissão docente só acontece, de fato, a partir do estágio de regência ou somente quando o egresso entra em sala de aula para ensinar. Já vimos em Wallace (1991) que à formação inicial corresponde uma competência inicial que deve ser desenvolvida neste contexto. A expertise e o traquejo na profissão certamente emergem da experiência enquanto trabalharmos e lidarmos com as mais variadas situações, contudo, eles se encontram fundamentados na formação inicial, o que possibilita corroborá-la ou confrontá-la.

Há, ainda, quem, apoiando-se na pedagogia freireana e nos pressupostos interacionistas, tome a posição de que não se deve mais falar em ensino entre professor e alunos. O que há são apenas aprendizagens e, sobretudo, na universidade, a relação ensino-aprendizagem seria mitigada ou apagada, havendo apenas aprendizagens. Isso em nome da autonomia dos alunos como sujeitos do próprio aprendizado, que prescindem da figura do professor. A nosso ver, esse posicionamento está equivocado ou, no mínimo, desvirtua os ensinamentos desses autores.

Freire (2003) advoga o respeito aos saberes do aluno e convoca a humildade do professor para acolher esses saberes como parte importante do processo de aprendizagem. A esse respeito, em **Pedagogia da Autonomia** (FREIRE, 2003), o autor mostra-se firme ao propor “as exigências” para quem se dispõe a ser professor. Entre elas estão: o rigor metódico e a atitude de pesquisador. A mesma postura é encontrada em Freire (2006) – leitura imprescindível para o professor iniciante –, quando o autor enfatiza a seriedade da prática educativa e a necessidade do estudo sistemático, da leitura, da preparação, da capacidade de decisão, do agir segundo critérios, de registrar os fatos do cotidiano de sala de aula para uma posterior reflexão sobre a prática.

Vigotski, por sua vez, em **Psicologia Pedagógica** (2004), no Capítulo intitulado A Psicologia e o Mestre – um texto que guarda pontos em comum com Freire (2003) – propõe que “o próprio aluno se educa”. Entretanto, o autor afirma que cabe ao professor “tornar-se o organizador do meio social [aula]” e recomenda que “[p]ara orientar os próprios

conhecimentos do aluno é preciso *saber bem mais*” (VIGOTSKI, 2004, p. 448; p. 452, grifos nossos). Mais adiante, o autor chama a atenção para questões que ainda são relevantes:

Já é hora de a pedagogia [...] escolher pessoas que conheçam com precisão as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma da criança o próprio entusiasmo. Assim, o conhecimento preciso das leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor [...]

.....  
Desse modo, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído [...]

.....  
Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo (VIGOTSKI, 2004, p. 454-455).

Em nossa opinião, os posicionamentos de Freire (2003; 2006) e Vigotski (2004) aplicam-se às Licenciaturas e, sobretudo, à formação do formador. As palavras de Vigotski (2004), por exemplo, reforçam nossa compreensão de que tais mitos e crenças não se sustentam. É verdade que o professor aprende com seus alunos e com os saberes e as experiências que estes trazem para o microcosmo do meio social aula. O aprendizado também é responsabilidade do formando. Este terá a prática futura da profissão como outro lugar de aprendizado contínuo. Ao sentir que há uma lacuna na aprendizagem, o formando deve buscar preenchê-la. Embora essas sejam verdades, a tarefa *capital* do formador na Licenciatura ainda é ensinar o formando a percorrer esses caminhos para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem do outro (seu futuro aluno) e isso requer competências específicas, como aquelas ilustradas na Figura 4.

Além dos mitos e das crenças sobre a formação universitária, outro obstáculo diz respeito à sobrecarga de trabalho docente nesse contexto. Sabemos que há professores que assumem turmas na graduação, na Pós-Graduação, têm grupos de pesquisa ou de estudo, precisam atender às demandas de produtividade científica (orientar pesquisas, publicar artigos e livros, participar de bancas, preencher um sem-número de relatórios e documentos...) entre tantas outras atividades prescritas, que ocupam finais de semana e feriados, causando estresse (LIPP, 2002; TARDIF; LESSARD, 2013; OLIVEIRA, 2015). Tais atividades assoberbam o professor, de modo que a sua *preparação para o ensino* não parece ser prioridade, como explicam Gimenez (2005), Melo *et al.* (2013), Maciel e Mendes (2013), Masetto (2015a; 2015b), para citar alguns autores.

Outro obstáculo ao trabalho do professor da Licenciatura, específico para o professor de línguas, é o fato de que muitos estudantes de inglês não têm fluência (oral ou escrita) no idioma. Esse é um problema que há muito tem afligido licenciaturas em línguas



estrangeiras. Trata-se de uma tarefa árdua também para o estudante, pois é difícil conciliar os conteúdos do curso, o aprendizado da língua que ele precisa ensinar e, não raramente, uma atividade profissional, principalmente, para aqueles que cursam a faculdade no período noturno. A situação é especialmente complexa para aqueles que têm de superar a defasagem da formação básica.

Outro obstáculo à atividade docente que nos parece relevante apresentar diz respeito ao horário das aulas. É sabido que o ensino noturno apresenta suas peculiaridades e dificuldades em relação ao ensino diurno. No Brasil, historicamente, a instrução noturna tem-se constituído em uma dimensão esquecida da educação básica.<sup>65</sup> No caso da LI, trata-se de um pseudo-ensino, como constatamos em Carvalho (2007).

Na universidade, o problema atinge formandos e formadores. Assim como o aluno da educação básica, o universitário que estuda à noite o faz porque já se encontra no mercado de trabalho e, em tese, tem seu tempo de estudo reduzido. Assim como o professor da educação básica noturna, o formador precisa adequar o conteúdo ao escasso tempo que tem, pois os alunos chegam atrasados em virtude do trabalho e precisam sair mais cedo, pelo cansaço e pelo receio de deixar o campus tarde, devido à violência. Tal quadro pode, sim, interferir nas práticas de ensino. Assim, o formador deve estar atento às metodologias que utiliza para abordar teoria e prática em um curto espaço de tempo.

A esse respeito, Marques (2017), em seu estudo sobre **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**, depara-se com a dicotomia diurno/noturno na atividade linguageira de suas participantes, estudantes de Letras. A autora identifica, no discurso analisado, a crença de que as aulas no curso noturno seriam diferentes, seriam menos eficientes. Nesse sentido, a autora, citando Araújo *et al.* (2004)<sup>66</sup>, alerta para a necessidade de pesquisas sobre a prática docente nos cursos de formação noturnos (MARQUES, 2017, p. 227).

Pimenta e Anastasiou (2005), ancoradas em Castanho (1989), Machado (1995), Furlani (1998)<sup>67</sup>, também trazem o ensino superior noturno à baila ao questionarem se, de

<sup>65</sup> Sobre o assunto, consultar: CARVALHO, C. P. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez, 2001; e CARVALHO, C. P. O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. In: **Cadernos Cedex**. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução. São Paulo: Cortez, 1986, p. 4-8; LATERZA, B. **Ensino noturno: a travessia para a esperança**. São Paulo: Global, 1995; e SILVA, T.; NOGUEIRA, M. **A escola pública e o desafio do curso noturno**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1987.

<sup>66</sup> ARAÚJO, A. E. A. *et al.* Cursos noturnos: uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (Estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-195.

<sup>67</sup> As autoras citam os estudos de: CASTANHO, M.E. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas: Papirus, 1989; MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e**

fato, os formadores conhecem “sobre que situações específicas os alunos de suas classes universitárias enfrentam” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 231-232) para conseguir cursar a Licenciatura até o fim. As autoras argumentam que, se os alunos são trabalhadores, então suas experiências devem ser integradas às aulas, como forma de enriquecer a aprendizagem de todos.

Em síntese, como aprendemos com Weisz (2009, p.65), o ensino requer no mínimo dois processos: ensino e aprendizagem, portanto não se pode presumir que ele não mais exista ou que alunos recém egressos da educação básica, muitos com déficit na compreensão leitora e na produção escrita, como já mencionamos, iniciem a Licenciatura com a autonomia plena para buscarem, sozinhos, os conhecimentos, habilidades e competências necessários aos anos de estudo na universidade. O professor do ensino superior tem, assim, a *tarefa* e a *responsabilidade* de *preparar*, de *orientar*, de *didatizar* os conteúdos, dando ao estudante em formação *condições de aprendizado acerca do trabalho docente que realizará* e ao entendimento da profissão a partir de um *exame mais criterioso da realidade escolar*.

Apresentadas as dez premissas<sup>68</sup>, tecidas as considerações acerca da formação, das competências dos professores e formadores no contexto geral e no contexto do ensino de inglês, e discutida a lacuna na formação de esses últimos, passaremos à discussão sobre a atividade de ensinar a ensinar.

### **2.1.5 Ensinar a ensinar: atividade por excelência da Licenciatura**

Considerando que nossa tese busca compreender o trabalho docente de ensinar a ensinar na licenciatura a partir do olhar do formador e dos formandos, é pertinente apresentarmos o que a literatura sobre ensino tem a nos dizer e, ao mesmo tempo, expormos a nossa visão sobre o que entendemos ser a atividade de ensinar alguém a ensinar a língua inglesa. Optamos por esse caminho na intenção de estabelecer, ao final da pesquisa, um paralelo entre a literatura existente, nossa perspectiva do tema e a perspectiva dos participantes. Portanto, neste momento, o objetivo é articular o tema da tese com a Didática.

Para isso, organizamos este item em três subitens. Em um primeiro momento, faremos uma síntese sobre os conceitos de ensino. Em seguida, apresentaremos a nossa tentativa de conceituar a atividade de ensinar a ensinar, apoiando-nos na discussão proposta até aqui. Por fim, exemplificaremos o conceito da atividade de ensinar a ensinar por meio do

---

inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995; FURLANI, L.M.T. **A claridade da noite**: os alunos do curso superior noturno, São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>68</sup> As dez premissas encontram-se no item 2.1.1.

levantamento de categorias extraídas da literatura sobre ensino reunida para esta tese. Categorias<sup>69</sup> estas que serão utilizadas na análise dos dados.

No subitem a seguir, abordaremos conceitos de ensino e apresentaremos nosso posicionamento acerca do termo, tentando articulá-lo com os elementos estruturantes do método didático na concepção apresentada por Candau (2014, p. 35): o *elemento lógico*, o *sujeito da aprendizagem*, o *contexto da prática educativa* e o *conteúdo*.

#### 2.1.5.1 Atividade de ensino: o que diz a literatura?

Tentaremos refletir acerca do conceito de *ensinar*, recorrendo, inicialmente, à etimologia e ao significado dicionarístico do termo. 1) *Ensinar* tem origem no verbo latino *insignāre*, “por *insignāre* ‘colocar um sinal, assinalar, distinguir’ ” (FARIA, 1992, p. 283). 2) *Ensinar* significa: “transmitir conhecimentos” (séc. XIII) (CUNHA, 2010, p. 248). 3) *Ensinar* significa: “passar conhecimentos teóricos ou práticos sobre algo; mostrar com precisão, indicar; treinar (animais), adestrar” (HOUAISS, 2012, p. 300). 4) *Ensino* significa: “transferência de conhecimentos; instrução; conjunto de métodos e estratégias usados nessa transmissão” (HOUAISS, 2012, p. 300).

A partir das definições, extraímos as seguintes informações: a) a ideia inicial de “por uma marca em” e “distinguir” perpassa as quatro definições anteriores e está na concepção de ensino tradicional; b) todas as definições pressupõem três elementos: um sujeito que “ensina”; um outro a quem esse ensino é direcionado; e o “algo” que é ensinado; c) as definições também pressupõem uma ação unidirecional de quem ensina para quem é ensinado, o que sugere um comportamento passivo do segundo; d) a ideia veiculada na definição três pressupõe que algo é necessário para que este ensino se realize; por fim, e) a existência de uma *intenção*, de um movimento em direção a algo ou alguém está presente em todas as definições.

Como vimos, os dicionários consultados ainda mantêm o sentido tradicional da atividade de ensinar como sendo, basicamente, uma transmissão de conhecimentos de uma pessoa para outra, quando, na verdade, tal sentido já evoluiu, ao menos no plano teórico. Como reflete Libâneo (2013, p. 20-21), tudo está “carregado de significados sociais”; o que há é uma prática educativa “determinada socialmente”. Nesta prática, está envolvido todo o entorno do professor e do aluno, de modo que ambos são modificados pelas relações que se

---

<sup>69</sup> Ver Quadro Sinótico das Categorias de Pesquisa e de Análise, na *Seção 3, Metodologia*, item 3.6.2.

estabelecem entre ensinar e aprender conteúdos reunidos produzidos pela humanidade até aquele momento sócio-histórico e cultural em que se encontram esses atores.

Contudo, a concepção tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos ainda tem seu lugar nas escolas e universidades, através das aulas expositivas tradicionais em que apenas o professor tem a palavra (SANTOS, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 204). Neste caso, para Pimenta e Anastasiou, na referida obra, o ensino perde sua característica de prática social. E, se o entendemos como uma prática social, podemos dizer que ensino e aprendizagem pressupõem dinamicidade, não sendo estanques, posto que são processos. Processos estes complexos e interdependentes, de modo que um não existe sem o outro. Ainda que se trate de autodidatismo, como menciona Castro (2016, p. 15), o sujeito busca instruir-se por si mesmo, tornando-se o outro de si.

Antes de prosseguirmos, gostaríamos de chamar a atenção para dois aspectos relacionados à aula expositiva. Primeiro, se seguirmos a perspectiva Bakhtiniana da compreensão responsiva, uma aula ser expositiva não implica, necessariamente, que os alunos estejam passivamente ouvindo o professor. Embora em silêncio, eles podem estar refletindo, estabelecendo relações, concordando, discordando, tomando consciência de algo, anotando para pesquisas ulteriores, lembrando autores já lidos...

Segundo, Lopes (2005) esclarece que esta metodologia de trabalhar com os conteúdos tem uma dimensão dialógica, que, se explorada adequadamente, “favorece o diálogo entre professor e alunos e dos alunos entre si”, bem como pode estimular a “iniciativa dos alunos sem prescindir da iniciativa do professor” (LOPES, 2005, p. 47). Como exemplo, Amaral cita o estilo de Aulas Magnas pronunciadas nos países desenvolvidos, seguidas de grupos de discussão (AMARAL, 2010, p. 26).

Entendemos ser importante pontuar esses aspectos, pois há determinadas aulas consideradas construtivistas, que se constituem em debates acalorados, supostamente sobre um texto em discussão. Porém, se analisadas mais criteriosamente, tratam-se de um engodo, pois as participações são tão superficiais quanto a leitura e a análise do texto proposto. Os alunos fazem digressões, afastando-se do texto original e dos conceitos que deveriam ser apreendidos. Desse modo, o estudante sai exatamente como chegou, sem conhecimentos mais concretos sobre os conceitos discutidos pelo autor, e o que é pior: imaginando que os conhece, em virtude de ter participado com suas opiniões, sem qualquer base sólida onde fundamentá-las. Não há, nesses casos, construção do conhecimento.

A esse respeito, concordamos com Amaral (2010), quando, ancorada em Kuhn (1992)<sup>70</sup>, pondera que:

é preciso não assumir uma postura maniqueísta que coloca o conhecimento/produto numa extremidade, a do *mal*, marcada pelo positivismo, pelas pedagogias retrógradas, pelo imobilismo. Conhecimento é processo sim, e é bom compreender a sua historicidade, mas necessariamente ele se transforma em produto, em arcabouço científico-cultural, cuja transmissão, espera-se, deve ser, sim, da responsabilidade de professor/escola/universidade. Não se pode avançar no conhecimento sem que se saiba o que foi produzido naquela área, até aquele momento [...] O bom professor deve ser um pesquisador do seu campo teórico e, ao mesmo tempo, ser capaz de “transmitir” – sem qualquer conotação pejorativa – a seus alunos, esse conhecimento acumulado que é a *sua própria síntese* até aquele momento (AMARAL, 2010, p. 27, grifos da autora).

O posicionamento defendido pela autora no excerto acima não se trata de uma apologia à aula expositiva. Entendemos que ele nos convida a uma reflexão acerca de formas de desenvolver a dimensão dialógica da aula expositiva, entendendo que transmitir e construir não devem ser processos dicotomizados. Ao contrário, é urgente articulá-los como processos complementares de ensino.

Retomando o conceito de ensino, vimos que este pressupõe a intenção de fazer com que o outro aprenda algo. A “intencionalidade”, ou o empenho em ajudar alguém a aprender, também reforça a ideia de que o processo de ensinar pressupõe o processo de aprender, observando, contudo, que não são simultâneos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 205; CASTRO, 2016, p. 15).

Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou, também na referida obra, explicam que “o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”. Isto é, ao ensinar, o professor realiza uma série de ações que objetivam ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, permitindo que estes realizem conexões, (re)construindo e apropriando-se de conceitos. Ver subseção 2.4.

Frisamos, contudo, que as conexões, as reconstruções, as internalizações e as apropriações não acontecerão nem por acaso nem por encanto. Seja qual for o nível de instrução é necessário que o trabalho de ensino dos conteúdos esteja articulado com um trabalho de instrução de estudo. São fenômenos que poderão não ocorrer de imediato na mente dos estudantes nem se darão da mesma maneira para todos, tampouco todos os estudantes conseguirão realizá-los da mesma forma sem a ajuda de alguém mais experiente no assunto. Esse entendimento reforça a assincronicidade desses processos, bem como a

---

<sup>70</sup> KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

importância de se apresentar para os estudantes instrumentos que possam facilitar o seu aprendizado.

A própria complexidade do ato de ler (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004), que propicia o estudo de todas as disciplinas e o acesso a bens culturais e científicos, já é suficiente para atentarmos para a importância de ensinar os alunos a estudarem os conteúdos apresentados em aula. Consequentemente, é igualmente importante ensinar os formandos a como ajudar seus alunos nessa tarefa, que é imprescindível para a aprendizagem e internalização de conceitos. Voltaremos a essa questão, quando examinarmos os exemplos da atividade de ensinar a ensinar.

Há, portanto, como sabemos, variáveis que contribuirão ou não para a aprendizagem. De um lado, cada um reage de forma diferente aos conteúdos trabalhados em sala de aula. A aceitação da proposta de aula do professor pelos alunos está intimamente ligada aos conhecimentos que cada estudante tem do assunto; às experiências de vida que cada um traz para sala de aula; à circulação do assunto no meio onde vive o estudante; às crenças que facilitam ou impedem a compreensão; ao interesse pelo assunto; ao estágio de desenvolvimento em que se encontra o estudante; aos pré-requisitos já internalizados e apropriados por ele; e, principalmente, ao modo como o estudante se relaciona com a matéria quando a estuda e a revisa sem a presença do professor.

De outro, a aceitação do aluno também variará conforme as escolhas e/ou ações do professor. Entre elas, destacamos: a) a variedade de métodos e instrumentos que o professor coloca à disposição dos estudantes; b) a linguagem do professor para dialogar com estes últimos sobre os conteúdos; c) a mediação proporcionada pelo professor; d) as adequações na metodologia e no material, que o professor propõe conforme as características dos estudantes que tem; e) a preocupação do professor em alcançar os estilos de aprendizagem; f) o sistema de avaliação utilizado; g) as relações professor-aluno; h) o ensino de modos eficazes de estudar, revisar e lidar com as matérias, posto que cada uma tem suas especificidades; entre outras variáveis que têm papel relevante no processo de aprendizagem. Tais constatações justificam a atenção que se deve dispensar ao processo de ensino por parte do professor, principalmente, a atenção de quem forma professores, como veremos no próximo subitem.

Para que o processo de ensino formal encontre-se com o processo de aprendizagem, algumas ações são necessárias. Para Libâneo (2013), por exemplo, é preciso que o ensino seja sistematizado. Isso significa que o trabalho de ensino refere-se a “ações, meios e condições” que cooperam para que o processo de ensino aconteça. Neste processo, encontramos a *instrução*. Esta é definida pelo autor como uma “formação intelectual,

formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, 2013, p. 22), de modo que o ensino deve abarcar a instrução e promover as condições para que o indivíduo desenvolva suas capacidades e habilidades.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2005), advertem que ensinar requer mais do que apresentar sínteses e definições. Entretanto, esta concepção tradicional ainda é largamente praticada nas universidades, através das aulas expositivas tradicionais. Estas autoras compreendem que, “o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 189). As autoras referem-se aqui ao papel da interação e da relação dialética entre ensinar e aprender.

Como vimos até o momento, o ensino e a aprendizagem constituem processos complexos, distintos, mas interdependentes. Através da relação entre ensino e aprendizagem os alunos encontram os conteúdos. Essa relação é mediada pelo professor em suas ações de organizador do espaço e da aula propriamente dita, de orientador do processo reflexivo do aluno em relação aos assuntos estudados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 208-209).

Nessa direção, Zabala (1998), ao defender a função social do ensino, afirma que “tudo quanto fazemos em aula, *por menor que seja*, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 29, grifos nossos). O autor refere-se às decisões que são tomadas durante as aulas, à organização da aula, à escolha de materiais, às expectativas depositadas nos alunos. A nosso ver, isso é verdade não somente no contexto escolar, mas também no contexto universitário.

Zabala e Arnau (2010) entendem que o ensino deve estar voltado para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Para isto, é preciso que o ensino abandone a sua “função propedêutica” (cada etapa do ensino é compreendida como uma preparação para a próxima até que o aluno chegue à universidade), e assuma uma “função orientadora” de formar para “responder aos problemas da vida”, como explicam os autores, sabendo conhecer, fazer, ser e conviver (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 19-23). Por isso, é importante que os professores trabalhem com seus alunos, além dos conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos) e os atitudinais (valores, atitudes e normas) (ZABALA, 1998, p. 32). Os conteúdos aprendidos devem ajudá-los a resolver problemas e, ao fazê-lo, os alunos terão a certeza de que são conteúdos relevantes de serem aprendidos.

Essa visão mais ampla do ensino, com enfoque na educação integral dos alunos, chama a nossa atenção para o fato de que, ao ensinar, o professor ou a professora também

exerce uma espécie de cuidado com os alunos, independentemente da idade que tenham. O cuidado com o aprendizado de conteúdos, mas, sobretudo, o cuidado com o ser humano. De modo que, não somente o ensino, mas a docência, é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu *objeto* de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, como definem Tardif e Lessard (2013, p. 8, grifo dos autores).

Ensinar é, pois, “lidar com um *objeto humano*”, dizem Tardif e Lessard (2013, p. 67, grifos dos autores). Conseguir desse objeto humano – o aluno – a participação voluntária, a fim de que a aprendizagem seja facilitada. Isso faz toda a diferença, pois o aluno mais jovem frequenta a escola por obrigação e a tarefa de ganhá-lo não é das mais simples; ao contrário, é complexa, desgastante, requerendo preparação contínua para lidar com situações envolvendo casos de indisciplina e relacionamento, por exemplo. Segundo esses autores, ensinar é ter de tomar decisões e lidar com situações delicadas e conflituosas (ex. como lidar com as crenças dos alunos, com suas angústias, seus problemas familiares) de modo rotineiro.

Por isso, disciplinar-se, aprender a controlar as emoções é, segundo os autores, uma das aprendizagens proporcionadas pela escola. Para participar de uma aula é necessário estar atento a ela, e é esta atenção que o professor precisa conquistar. Desta forma, ensinar é, também, “socializar e instruir os alunos”, como argumentam Tardif e Lessard (2013, p. 71).

Já Candau (2014), ao examinar, historicamente, as abordagens dos processos de ensino e de aprendizagem (ex. a tradicional, a escolanovista), propõe que nenhuma delas, apesar de suas contribuições (ex. tradicional → “organização lógica do processo instrutivo”; escolanovismo → “a atividade do sujeito no ato de conhecer, a subjetividade humana”), apresentou uma visão articulada dos elementos estruturantes do método didático: o *aluno*, o *elemento lógico*, o *contexto* e o *conteúdo*.

Explicando melhor: o *lógico* se refere à organização coerente do processo de ensino conforme os fins a que este último se destina. O *sujeito da aprendizagem*, isto é, o aluno, deve ser compreendido em suas especificidades em relação à aprendizagem – como aprende, como percebe o mundo. O *contexto da prática educativa*, por sua vez, se refere ao meio onde a prática educativa acontece, deve se articular com o *conteúdo*, que deve ser adequado à idade e às necessidades dos alunos, também se apresentando articulado com os propósitos da educação.

Para esta autora, todos estes elementos são igualmente importantes, não cabendo a sobrevalorização de nenhum deles. Ao enaltecer um e reduzir os demais, as abordagens



convergem para um formalismo que não contribui para o avanço das questões de ensino nem para a melhoria da formação docente, explica Candau (2014, p. 29-35).

A autora argumenta, ainda, que é preciso ter uma visão mais abrangente do processo de ensino, deixando de lado certas dicotomias que mais impedem do que permitem o avanço da Didática. Sobre essa questão, a autora condena as dicotomias (ex. *processo-produto; dimensão objetiva - dimensão subjetiva; transmissão e assimilação de conteúdo - desenvolvimento do espírito criativo, aspectos gerais da aprendizagem e aspectos específicos da aprendizagem; dimensão lógica e dimensão psicológica dos processos de ensino e de aprendizagem; dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica*). Seu argumento é que, em lugar delas, haja uma integração em benefício do ensino (CANDAU, 2014, p. 35-36).

Na orquestração dos quatro elementos estruturantes do método didático, está o professor. Este é o responsável pela ordem<sup>71</sup> na “unidade básica do ensino”, isto é, a classe, como esclarecem Tardif e Lessard (2013, p. 63). E nessa orquestração, é o professor quem lida diretamente com os componentes essenciais do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), o planejamento, a execução e a avaliação.

Por essa razão, de tudo o que mencionamos, um aspecto deve ser observado: a preparação – a formação adequada para conseguir realizar a atividade de ensino que desencadeie o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Sem ela, torna-se mais difícil para o professor iniciante encontrar esse caminho sozinho.

Diante do exposto, as concepções de ensino e da educação que se quer para uma sociedade passam por duas áreas do conhecimento: a Pedagogia e a Didática. Conforme Libâneo (2013, p. 25), enquanto a Pedagogia tem por objeto de estudo a educação, a Didática, ramo da Pedagogia, estuda o trabalho de ensino. Esta última compreende um estudo com vistas a “*explicar, compreender a realidade do ensino e orientá-la*”, levando-se em conta “as relações humanas dentro da classe, na escola e entre a escola e a comunidade”, como esclarece Castro (2016, p. 28, grifos da autora). Isto significa que, além dos conhecimentos específicos que o estudante de Letras/Inglês precisa aprender durante os anos de formação, é necessário que aprenda sobre o trabalho de ensino desses conteúdos.

A Didática, *grosso modo*, reúne os conhecimentos procedimentais que se aplicam ao processo de ensino em todas as disciplinas escolares, independentemente das especificidades destas. Daí a razão da oferta de disciplinas nesta área ser caracterizada por

---

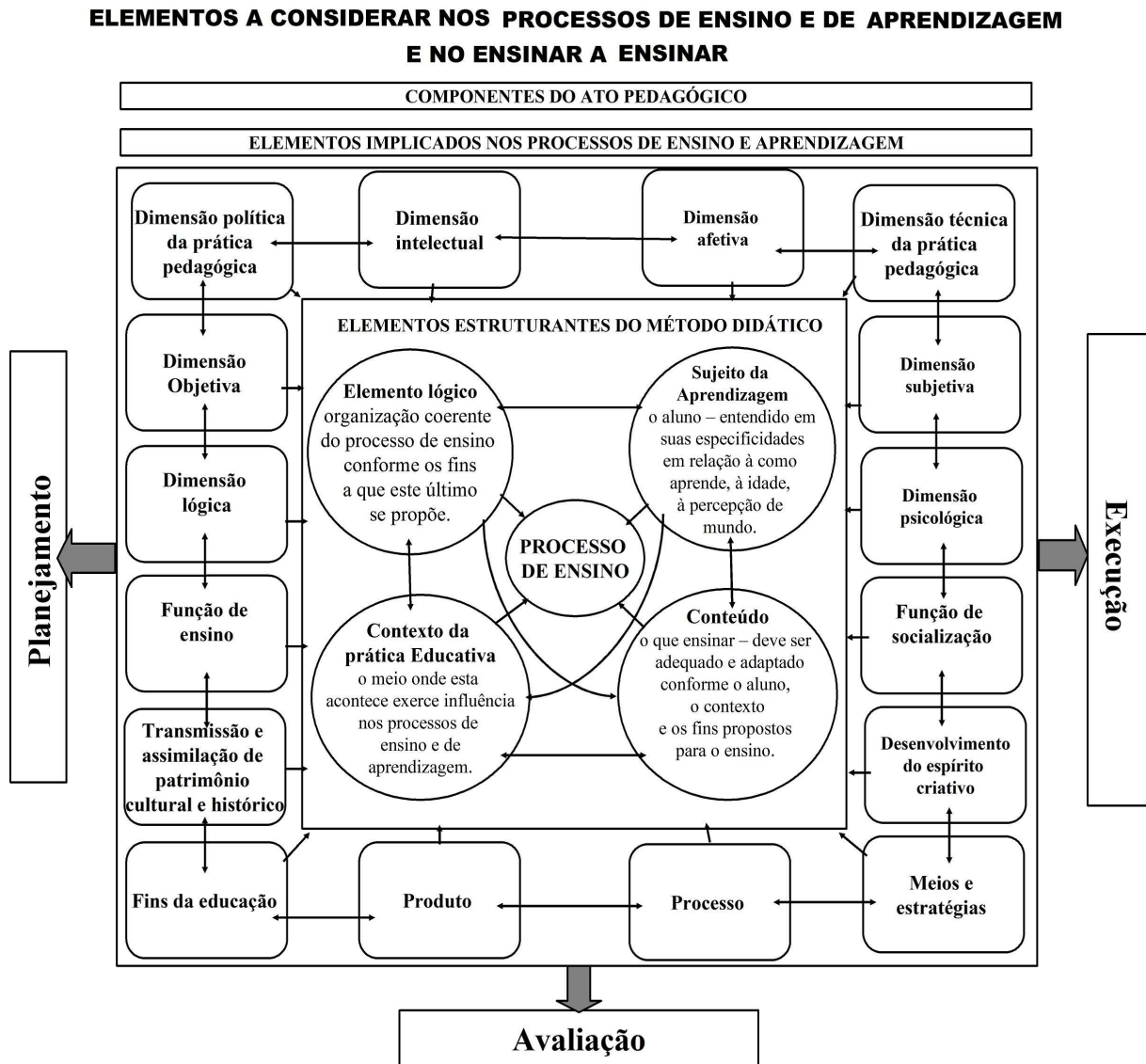
<sup>71</sup> A esse propósito, consultar o Capítulo 2 de Tardif e Lessard (2013), os autores ampliam a discussão para questões de violência social que chegam à escola e perturbam-lhe a ordem e as normas.

turmas lotadas de alunos de diversas licenciaturas. Cabe à Didática, então, ocupar-se da prática de sala de aula de modo geral, da atividade concreta de ensino, do modo de organizar os conteúdos e a aula, a fim de que o processo de aprendizagem aconteça a contento. A atenção à forma de lidar com cada disciplina separadamente, no seu campo de atuação, observando suas particularidades, cabe às metodologias de ensino de cada matéria (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Daí a importância do diálogo constante entre os departamentos de Letras e Pedagogia, diferentemente do que vimos a partir das pesquisas de Paiva (2003; 2005; 2013) apresentadas em subitens anteriores. Ou, talvez, fosse o caso de o curso de Letras oferecer uma disciplina de didática das línguas, ministrada por um professor de línguas com formação também no campo da didática. Ou ainda, o curso de Pedagogia poderia oferecer formações para professores interessados em ministrar disciplinas de didática das línguas, por exemplo. Afinal, como argumenta Candau (2014, p. 36), “a afirmação do conteúdo específico de cada área do conhecimento se organiza e se constitui e se pensa a si mesma, como um estruturante do método didático”, articulado aos demais elementos (sujeito, contexto e lógica didática).

Essa reflexão leva-nos ao papel preponderante da Didática na formação de professores e, conseqüentemente, à atividade de ensinar a ensinar. Antes de passarmos a esse tópico, gostaríamos de finalizar este subitem com um esquema que imaginamos sintetizar o que apresentamos até aqui, na tentativa de obter uma visão da interação e integração entre os elementos implicados no processo de ensino. Ver Figura 5 a seguir.

**Figura 5 – Elementos implicados nos processos de ensino e de aprendizagem**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Candau (2014, p. 35-36) e Luckesi (2011, p. 13).

Ao observarmos o esquema na Figura 5, temos a dimensão de quão complexo é o ato pedagógico. Todos os elementos encontram-se imbricados. Essa realidade deve ser objeto da formação ao longo de todo o curso, não somente nos anos finais. É preciso que desde o início os formandos tenham a oportunidade de refletir sobre esses elementos, tendo por horizonte a sua disciplina de atuação e suas especificidades.

Nossa compreensão é que para planejar, executar e avaliar adequadamente é preciso ter em conta todos os elementos implicados no processo de ensino e no processo de aprendizagem, desconsiderando a ideia de antagonismo entre eles e buscando como cada um

pode contribuir para o objetivo final: a formação integral do aluno, como ilustrado no esquema anterior.

Para concluir, entendemos o conceito de ensinar a partir do direito que o outro, o aluno, tem de aprender para sua formação integral como ser humano capaz de uma participação crítica e transformadora da sociedade da qual faz parte. Entre o aluno, os conhecimentos e a aplicação destes encontra-se o professor, responsável mais próximo ao aluno por propiciar os meios para que este aprendizado seja eficaz, ao mesmo tempo em que tenta despertar o interesse daquele pelos conteúdos.

Para isso, ensinar é planejar e organizar situações de ensino<sup>72</sup>, com vistas a apresentar os conteúdos da melhor maneira possível (isso exigirá preparação prévia, conhecimentos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, conhecimento sobre o aluno e o meio, observação da zona de desenvolvimento proximal, aplicação de instrumentos mediadores e técnicas e estratégias de ensino, relação entre conhecimentos e realidade, etc.), a fim de que o aluno possa, através de uma série de atividades individuais e interativas, conhecê-lo, refletir sobre ele, internalizá-lo e utilizá-lo na solução de problemas propostos na escola, mas articulados à realidade, comprovando, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento, através de avaliações processuais.

Portanto, ensinar é uma atividade situada histórico-cultural e socialmente; uma prática social realizada no microcosmo da sala de aula, porém não exclusiva dele. Ensinar é compreender o ensino como uma atividade complexa e inacabada, de interações também complexas entre professores entre si, professores e estudantes e estudantes entre si.

No subitem seguinte, discutiremos a atividade de ensinar a ensinar na formação e tentaremos definir o que entendemos por esta atividade.

#### 2.1.5.2 Atividade de ensinar a ensinar: tentativa de estabelecer um conceito

No subitem anterior discutimos o conceito de ensinar a partir das vozes de vários autores especialistas nesta área. Vimos o quão complexa é a atividade de ensino e as inúmeras variáveis que incidem sobre ela e sobre o processo de aprendizagem. Entendemos que tais variáveis podem ser de natureza social, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, psicológica, material, instrumental, econômica, e tecnológica, para citar algumas.

---

<sup>72</sup> O planejamento é imperativo, ainda que mude e que a atividade de ensino tenha uma dimensão invisível e imprevisível, como veremos na Ergonomia da Atividade Docente (2.3) e na Clínica da Atividade (2.4).

Diante de tal complexidade, a nossa compreensão é que à formação inicial compete abordar, ao longo de todo o período previsto, questões referentes aos conteúdos a ensinar, aos modos de fazê-lo, ao meio que o professor iniciante irá encontrar e ao *objeto humano* para o qual e com o qual irá trabalhar na escola, isto é, o aluno. A expectativa da formação inicial deve ser, portanto, formar um professor crítico da realidade, mas, sobretudo, capaz de identificar e resolver os problemas que surgirem no seu trabalho de ensino, ou, senão, capaz de, em um coletivo, apontar caminhos para esses problemas, isto é, agir de forma autônoma, ainda que o processo de apropriação do *métier* seja longo e sempre inacabado.

Já vimos com Vaillant e Marcelo (2012, p. 18) que “bons docentes” são aqueles que, conhecem suas disciplinas e “sabem como ensiná-las”. A partir desse raciocínio, poderíamos iniciar dizendo que *ensinar a ensinar é conhecer a sua disciplina, saber como ensiná-la aos estudantes, saber como ajudá-los a extrair dela os conhecimentos necessários para auxiliar o aluno da escola básica e discutir ou (re)construir os modos possíveis e adequados de ensinar esses conhecimentos naquele contexto.*

Em tese, este parece um raciocínio simples, mas não é. Para se alcançar essas características e desenvolver as duas atividades de ensino (ensinar a aprender e ensinar a ensinar) na Licenciatura em Letras/Inglês, formadores e formandos precisam percorrer um longo caminho. Cada um no seu *status*, interagindo e ressignificando conhecimentos com que precisam lidar; considerando uma série de situações que podem interferir nessas aprendizagens, tanto dos próprios formandos quanto dos futuros alunos.

Tudo organizado com vistas a atingir o objetivo principal: a preparação inicial para atuar na educação básica. Frisamos que não se trata de ensinar a ensinar como uma garantia de êxito, mas com a garantia de que, ao se deparar com crianças, jovens ou adultos, o professor iniciante saberá, como já dissemos, por onde começar, onde buscar informação se for preciso e por onde caminhar com seus alunos na busca de soluções para o ensino e a aprendizagem. Repetimos que estes não são conhecimentos acabados. Formadores e professores estão sempre em formação, posto que o seu objeto de trabalho – o aluno – e a sociedade também estão.

Ocorre que, assim como na escola, nem todos os alunos da formação têm os mesmos interesses, os mesmos objetivos e a mesma maneira de encarar os desafios e propostas da formação. Além disso, a realidade da escola para a qual estão se preparando também não é estanque. Se for trazida para a formação, como já discutimos que deve ser, ela demandará uma constante releitura e readaptação desses saberes, conhecimentos,

competências e habilidades para que eles façam sentido nos diferentes contextos de atuação dos futuros professores.

Esse panorama exige do formador e do formando disciplina para percorrer o caminho. O formador: disciplina para manter-se informado sobre as teorias, os conhecimentos didático-pedagógicos, e a escola, sabendo-se responsável pela preparação de outrem. O formando: disciplina estudar e para se reconhecer como responsável por sua formação.

Ora, tal postura demanda maturidade e autonomia na condução do próprio aprendizado da profissão. Entretanto, esta pode, ou não, ter sido desenvolvida na educação básica. Por isso, Vaillant e Marcello (2012) chamam a atenção para três conceitos relativos à formação de adultos: a *heteroformação* (a formação se dá a partir da ação de especialistas), a *interformação* (a formação se dá no contexto do trabalho em grupo), e a *autoformação* (o próprio indivíduo gere sua formação de forma independente). Para os autores, “a autoformação é a chave”, pois, neste caso, é a responsabilidade do indivíduo que o moverá sempre na busca pelo seu desenvolvimento.

A tese dos autores é que “o responsável final pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos” é o próprio estudante. O “conceito de *formação* vincula-se com a capacidade assim como a vontade” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29, grifos dos autores). O problema é que a autoformação *também* deve ser desenvolvida. Trata-se, assim, de mais um processo a ser vivenciado na formação, que possibilitará o trabalho de ensino com os demais conteúdos e visando à construção da autonomia do formando.

Por isso, os autores argumentam que *a formação inicial deve viabilizar essa autoformação*. Conforme explicam, “[e]xiste um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas, especialmente no século no qual vivemos”: a vontade de mudar/ de melhorar. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31). Diante disso, faz sentido afirmar que o agir do professor formador é essencial no despertar para um processo de autoformação, do desenvolvimento da capacidade de aprender, de pesquisar, e de buscar mais conhecimento.

O mapa circular<sup>73</sup> a seguir mostra o que é a *autoformação* conforme definida pelo manifesto sobre o conceito, relatado por Vaillant e Marcelo (2012). Manifesto este elaborado pelo Grupo de Pesquisa sobre Autoformação na França (*Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France* – GRAF).

---

<sup>73</sup> Mapa de circular é uma tradução nossa para o termo “Circle Map” (HYERLE, 2011). Trata-se de uma ferramenta gráfica empregada para auxiliar o processo de organização do pensamento sobre um determinado conceito que se queira aprender (ex. autoformação).

**Figura 6 – Mapa circular para o conceito de autoformação**



Fonte: Elaborado pela autora a partir do manifesto do grupo GRAF, citado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 34-35).

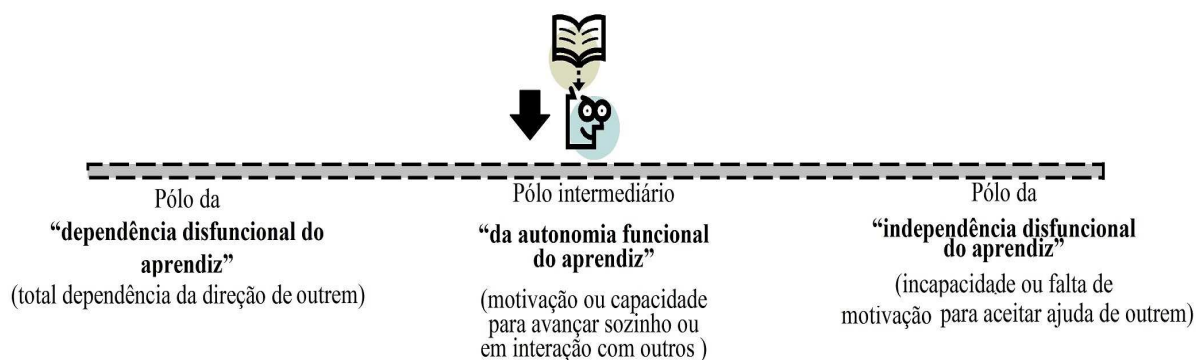
A Figura 6 apresenta a *autoformação* como um processo que se dá na interação, nas várias práticas sociais em que o sujeito se engaja. Processo este que demanda uma (re)construção de sentidos através da aquisição de saberes e conhecimentos, e que promovem a transformação de si, através de atividades específicas e envolvimento no ato pedagógico (planejar, executar e avaliar), no caso da Licenciatura.

Observando atentamente o mapa circular, percebemos que este dialoga com o pensamento freireano sobre autonomia e formação como práticas sociais; o bakhtiniano, sobre o inacabamento e a alteridade; o clínico da Clínica da Atividade, sobre o poder de agir, a transformação e o coletivo de trabalho; o vigotskiano, sobre a natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento, como teremos a oportunidade de verificar ao longo da subseção 2.4.

Vale ressaltar que Confessore<sup>74</sup> (2002, p. 122), citado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 37), explica que adultos em situação de aprendizagem movimentam-se entre dois extremos, como no esquema seguinte:

<sup>74</sup> CONFESSORE, G. Le profil d'autonomie de l'apprenant: résultats d'une étude de validation. In : CARRÉ, P.; MOISAN, A. (Eds.). **La formation autodirigée**. Paris: L'Harmattan, 2002, p. 117-131.

**Figura 7 – Esquema de movimentação do sujeito em relação à aprendizagem**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Vaillant e Marcelo (2012, p. 37-38).

Conforme o esquema da Figura 7, temos dois extremos em relação à motivação ou a capacidade de lidar com o processo de aprender. Em um extremo, estão aqueles estudantes que apresentam uma “*dependência disfuncional*”. Estes são caracterizados pela falta de motivação ou inabilidade para aprender sem o direcionamento de outrem. No extremo oposto, encontra-se a “*independência disfuncional*”. Esta é uma inabilidade ou falta de motivação para aceitar ajuda de outrem no processo de aprender. Entre os dois extremos, estão aqueles que conseguem ser gestores da própria aprendizagem, mas que também sabem trabalhar em interação com os outros para se aprimorarem. São os que têm “*autonomia funcional*”. Este é o pólo que almejamos que os formandos alcancem ao longo da formação inicial.

Em razão da realidade educacional brasileira, o professor formador não pode presumir que os jovens estudantes ingressantes da Licenciatura estejam todos no pólo intermediário. Não convém exigir que saibam como gerenciar a sua aprendizagem dos conteúdos e do trabalho de ensino sem a orientação do formador. Pois, estes alunos lá estão para aprender a ensinar. E para isso, é importante, sim, que tenham exemplos e modelos em que possam se basear.

Como nos dizem Pimenta e Anastasiou (2005, p. 206), “é função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação”. Assim, a atividade de ensinar os formandos a ensinar passará também pelo ensino da aprendizagem autônoma, para que o jovem professor prossiga estudando sobre sua profissão.

Pimenta e Anastasiou (2005) também elencam algumas atribuições que caracterizam o ensino universitário. Segundo as autoras, na universidade, o professor, “enquanto prestador de um serviço à sociedade” tem algumas responsabilidades específicas



no âmbito do ensino. Já expusemos algumas, nesta subsecção, com base em Gimenez (2009), Masetto (2010); e Vaillant e Marcelo (2012). A Figura 8 ilustra tais incumbências.

**Figura 8 – Atribuições do professor universitário no âmbito do ensino**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 164-165).

Com base nas atribuições do formador elencadas pelas autoras, é possível ter uma ideia da atividade de ensinar a ensinar que defendemos nesta tese. Qualquer professor de Letras/Inglês do primeiro período ao último, conforme a sua disciplina, independentemente de esta ser teórica ou prática, pode planejar suas aulas com essas responsabilidades em mente.

Para concluir este subitem, conceituaremos a atividade de ensinar a ensinar na Licenciatura em LI, como uma atividade fim deste contexto de ensino, uma vez que cabe a ela a preparação dos futuros professores responsáveis pelo ensino de LI na educação básica do país, nos cursos livres, nos cursos técnicos e também na graduação. Assim, entendemos a atividade de ensinar a ensinar na Licenciatura em LI de modo semelhante à atividade de ensino que já definimos no subitem anterior.

Para nós, ensinar outras pessoas a ensinarem a LI é, antes de tudo, uma prática social situada, histórica e culturalmente, realizada no microcosmo da sala de aula da Licenciatura e dos estágios (porém não exclusiva deles). Tal atividade compreende a Licenciatura como lócus do aprendizado da docência, e a escola como fonte de recursos e saberes sobre a profissão, de modo que o ensino se dá por meio de interações entre formadores, posto que é um projeto coletivo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 217) –

formadores e estudantes, estudantes entre si, estudantes e materiais didáticos e pedagógicos, entre formadores, estudantes e os alunos dos estágios. Ensinar a ensinar deve ser um ato responsável, como devem ser todos os atos da experiência humana (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Trata-se de uma atividade que se pretende, crítica e, reflexivamente, fundamentada na (re)construção de valores, saberes e conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês. Atividade esta voltada para contribuir, não somente para a formação técnica, ética, política, estética e cultural do futuro professor, mas, sobretudo, para que sua atuação seja comprometida com a transformação da sociedade, a partir do que possa realizar com seus conhecimentos sobre essa língua estrangeira.

O ensinar a ensinar que defendemos nesta tese constitui-se na preparação e orientação do aluno da Licenciatura por meio do ensino explícito e implícito de modos de ensinar e práticas de sala de aula que simulem o ambiente real de ensino em contextos onde o formando poderá atuar. Tais práticas referem-se tanto à postura do formador em sala de aula, diante dos estudantes como ao trabalho diferenciado que possa realizar com os conteúdos a serem aprendidos e ensinados, como a leitura e a escrita acadêmica. É salutar mencionarmos a utilização de estudos de caso para reflexão, problematização e solução de dificuldades e desafios enfrentados por professores reais em contextos difíceis diversos.

Ensinar a ensinar também é mostrar para os estudantes que ensino e aprendizagem não são processos concomitantes, mas assíncronos, como veremos na Ergonomia da Atividade Docente na subseção 2.3. O aprender vem após o ensinar, através de reflexões e práticas acerca do conteúdo ensinado. Ensinar a ensinar é mostrar que na aprendizagem há progressos e retrocessos pelos quais o estudante precisa passar para atingir o aprendizado e, assim, chegar ao desenvolvimento, com a apropriação dos conceitos, como nos ensina a concepção vigotskiana de internalização. Ver subseção 2.4 (2.4.1.3-2.4.1.4).

No subitem seguinte, apresentaremos os exemplos do ensinar a ensinar que utilizaremos como categorias de pesquisa para contribuir para a análise dos dados.

#### 2.1.5.3 Ensinar a ensinar na licenciatura: o papel da Didática e do Currículo

Neste subitem, gostaríamos de discutir, rapidamente, o papel da Didática e do Currículo na atividade de ensinar a ensinar do formador. Trata-se de uma discussão relevante, pois essa atividade pressupõe, entre outras, partir dos conteúdos estabelecidos no Currículo e utilizar-se de conhecimentos didático-pedagógicos. Por isso, ambos, Didática e Currículo, têm papel significativo na formação do futuro professor, tanto no aprendizado dos conteúdos a

ensinar e das teorias que os fundamentam, como no aprendizado de como ensiná-los e avaliá-los na perspectiva sócio-histórica-econômica-política e cultural que se quer para o país.

Não pretendemos nos ater a divergências teóricas nem a diferenças e similaridades entre Didática e Currículo.<sup>75</sup> Nossa intenção é, tão somente, articular ambos com a atividade de ensinar na Licenciatura, apontando algumas implicações para a formação e para os exemplos de ensinar a ensinar que iremos apresentar mais adiante. Na verdade, ao longo de toda esta subseção, temos tratado da Didática e do trabalho docente, sendo o objeto da primeira o *processo de ensino* ou o *trabalho de ensino*, e o objeto do segundo, o *aluno*. Porém, não devemos nos esquecer de que o ponto de partida de ambos é o Currículo, o qual abordaremos nos parágrafos seguintes.

De modo geral, Currículo diz respeito à “organização e articulação interna de um curso de estudos no seu conjunto”, consoante explicação de Penin (2016, p. 41). Quer na escola, quer na universidade, há o currículo oficial, também chamado formal ou prescrito, o currículo real e o currículo oculto. Todos têm papel importante na dinâmica da escola e na formação inicial. Vejamos, primeiro, o currículo oficial nos dois contextos.

*Grosso modo*, o Currículo formal ou oficial da escola pode ser definido como o conjunto de conhecimentos científicos gerados pela história da humanidade, organizados e transformados em conteúdos escolares ou disciplinares. Sua finalidade é preparar o aluno integralmente, desenvolvendo suas múltiplas capacidades e habilidades que propiciarão a sua participação tanto no âmbito do trabalho como da universidade. Espera-se que, a partir dessa formação, o aluno aprenda a conviver, deseje continuar a aprender, relacione teoria e prática, e contribua para uma sociedade justa, como reflete Penin (2016, p. 42-43).

Nessa perspectiva, o currículo escolar, segundo a autora, deve visar, menos ao aprendizado de conteúdos enciclopédicos direcionados para o êxito no vestibular ou em exames similares, e mais à vida do sujeito nas suas dimensões acadêmica, profissional e pessoal. Assim, o Currículo formal é explícito e tem legitimidade, posto que é oficial.

Conforme a LDB, no Artigo 9º, Inciso IV, a organização e o estabelecimento de diretrizes e competências para a educação infantil e básica cabe à União, em parceria com “Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...] que *nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos*, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Assim, o conjunto de conteúdos a serem estudados na educação básica é, de certo modo, padronizado no que se refere aos conteúdos comuns às séries em território nacional.

---

<sup>75</sup> Para mais informações acerca do assunto, ler a revisão teórica por Pacheco e Oliveira (2013). Ver referências.

Os conteúdos de ensino “são o conjunto de conhecimentos e habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente”, com vistas à aplicação prática na vida dos alunos, como “conceitos, ideias, fatos [...] leis científicas, regras”, etc., como define Libâneo (2013, p. 142). É a partir deles que são elaborados os materiais didáticos oficiais. O currículo formal é a “imagem da cultura digna de ser transmitida” (“*imagen de la cultura digna de transmitirse*”) (PERRENOUD, 1990, p. 9).

O Currículo formal da Licenciatura, por sua vez, conjuga os conhecimentos a ensinar da educação básica, porém, levando-se em conta os conhecimentos teóricos que os fundamentam e explicam, as sugestões de como ensiná-los, e os critérios de como avaliá-los. Também conjuga o estudo de críticas a esses conhecimentos teóricos, práticos e axiológicos.

Em síntese, podemos dizer que, enquanto o Currículo formal prescreve os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e universidades do país, a Didática reúne e sistematiza os conhecimentos didático-pedagógicos, os recursos didáticos, as estratégias e as teorias que as embasam. Embora as escolas e universidades gozem de flexibilidade e autonomia quanto “ao quê” e “ao como”, Currículo e Didática possuem características prescritivas e são frutos de uma construção sócio-cultural, histórica, política e ideológica, para Pacheco e Oliveira (2013, p. 25-37); Penin (2016); e Melo, Oliveira e Veríssimo (2016).

O currículo que parte do prescrito e a partir do qual são elaborados os projetos político-pedagógicos das escolas, conforme suas finalidades e realidades contextuais é o currículo real. Perrenoud (1990, p. 9) descreve o currículo real como aquele planejado fora da sala de aula, determinado pelo professor, e improvisado durante a aula, por meio das negociações entre ele e seus alunos. Esse currículo, possível de ser observado no cotidiano das salas de aula, não é único, nem padronizado, mas tem em comum o cotidiano, os hábitos dos atores (professores e alunos), como descrito no estudo de Jackson (1968). Assim como na escola, o currículo real também está presente na Licenciatura.

O terceiro tipo de currículo é o oculto. Este é chamado assim, por não ser facilmente observável. Ele não está escrito nos documentos oficiais, nem explicitado nos programas nem nos planos de aula. O currículo oculto atua, diz Perrenoud (1990, p. 11), “produzindo aprendizagens alheias ao projeto didático do professor<sup>76</sup>”. Nele estão implícitas as crenças, as ideologias, e os valores dos docentes e de quem lide diariamente com os alunos.

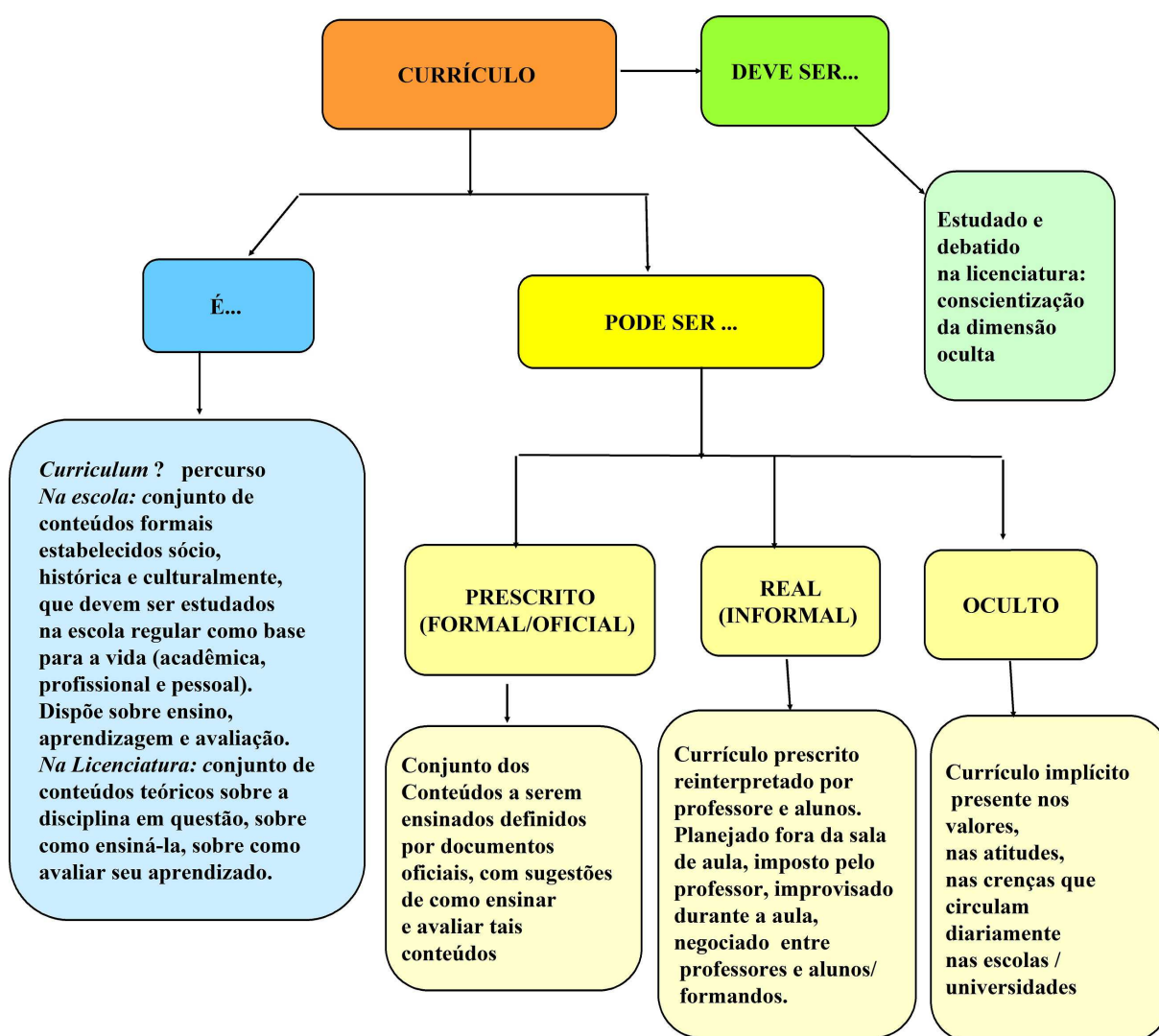
Para nós, o mesmo ocorre no âmbito da Licenciatura em relação ao currículo oculto. É importante que os formandos tenham consciência da existência do currículo

---

<sup>76</sup> No original: “produciendo aprendizajes ajenos al proyecto didáctico del amestro” (PERRENOUD, 1990, p.11).

implícito e debatam acerca dele na formação, pois, embora seja considerado como nocivo, também pode ser usado a favor do trabalho do professor na sua tentativa de ajudar os alunos, na escola, e os formandos, na universidade, a desenvolverem suas potencialidades e valores mais justos e humanos. A Figura 9 ilustra os três tipos de currículo, suas definições e características.

**Figura 9 – Conceito e Tipos de Currículo**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Perrenoud (1990) e Libâneo (2013).

Para concluir este subitem, podemos dizer que o Currículo formal indica, portanto, o caminho que deve ser percorrido pela escola na formação dos alunos, como elucidam Melo, Oliveira e Veríssimo (2016, p. 197). Ele é um princípio norteador. Com efeito, apesar de apresentar *propostas* de objetos do conhecimento, *sugestões* de trabalho interdisciplinar,

contextualização e temas transversais, por exemplo, o Currículo, assim como a Didática, tem natureza prescritiva, constituindo-se em um conjunto de prescrições ao trabalho de ensino<sup>77</sup>.

Em outras palavras, Currículo e Didática relacionam, respectivamente, o que é esperado que os professores façam e como devem fazê-lo. Além disso, é importante atentar para a existência do currículo real e do currículo oculto, afinal estes são os que, mais diretamente, interferem na formação do alunado, seja na escola seja na universidade.

A despeito de uma natureza prescritiva, é preciso ressaltar dois aspectos sobre o Currículo e a Didática. Primeiro, o estado de flexibilização que ambos têm alcançado desde a década de 1980, em razão da proposta de construção de uma nova Didática mais condizente com a realidade docente escolar e acadêmica, articulando os estruturantes do método didático já mencionados (CANDAUI, 2014). Segundo, a fluidez dessa natureza prescritiva, decorrente da ressignificação dos coletivos de trabalho ao lidar com as prescrições, como depreendemos de Amigues (2009).

A seguir, abordaremos os exemplos e as categorias levantadas nesta revisão da literatura sobre a atividade de ensinar a ensinar e os pressupostos nos quais estão fundamentados.

### **2.1.6 Ensinar a ensinar na licenciatura: exemplificando o conceito e identificando categorias**

Temos dois objetivos neste subitem. Primeiro, exemplificar o conceito da atividade de ensinar a ensinar, ancorando-nos, principalmente, em Tilestone (2004), Araújo (2005), Lopes (2005), Pimenta e Anastasiou (2005), Rangel (2005), Veiga (2005), Amaral (2010), Masetto (2010; 2015a), Vaillant e Marcelo (2012), Libâneo (2013), Madeira e Silva (2015), para citar alguns. Segundo, apontar as categorias de pesquisa que nos auxiliarão na observação das aulas dos participantes, bem como na organização e na análise dos dados linguageiros gerados no estudo.

Para facilitar a nossa exemplificação do conceito de ensinar a ensinar, subdividimos este item em sete subitens. O primeiro subitem discute os pressupostos nos quais os exemplos estão assentados. Os demais trazem cada um dos exemplos que podem

---

<sup>77</sup> A esse respeito, consultar as subseções 2.2 e 2.3 sobre o significado de prescrições na Ergonomia da Atividade. Como já registramos, de modo geral, as prescrições constituem o que deve ser feito, neste caso, o que deve ser ensinado e como.

figurar em aulas do curso de Letras/Inglês, como caminhos para orientar os estudantes no aprendizado do *métier* docente.

#### 2.1.6.1 Ensinar a ensinar: descrevendo pressupostos

Convém esclarecermos os seis pressupostos que fundamentam as posturas, as quais identificamos como constitutivas da *atividade de ensinar a ensinar* na Licenciatura em Letras/Inglês. Os pressupostos baseiam-se nas dez premissas apresentadas no início desta subseção, como também na revisão da literatura para a tese em tela. Abordaremos cada um, separadamente, fundamentando-os.

**Primeiro pressuposto:** *o formando de Letras/Inglês constrói seu estilo de ensino a partir de suas experiências como aluno na escola e na faculdade, assimilando o que entende como exemplo a ser seguido e descartando o que não considera consistente com um estilo adequado de ensino.*

Baseamos o primeiro pressuposto no estudo de Mewborn e Tyminski (2006), realizado com professores de matemática em pré-serviço e fundamentado no estudo de Lortie (1975/2002). Os autores concluem que, apesar de a hipótese de Lortie (1975/2002) ser comprovada, isto é, que o período escolar tem forte impacto no professor que o sujeito se torna no futuro, é possível “escapar desse círculo vicioso” (“*escape from this vicious cycle*”), dizem os autores, através da identificação de crenças inadequadas acerca do trabalho de ensino (MEWBORN; TYMINSKI, 2006, p. 32). Ver subseção 2.5.

Os autores afirmam, baseados no estudo de Feiman-Nemser (2001)<sup>78</sup>, que essas imagens e crenças “agem como filtros para novas aprendizagens” (“*act as filters for new learning*”) (MEWBORN; TYMINSKI, 2006, p. 32). Por isso é importante que sejam identificadas e acompanhadas de reflexões acerca do que seria o ensino adequado para esses formandos. O objetivo deve ser a formação de novas ideias e imagens sobre o ensino, as quais sejam condizentes com o contexto complexo da sala de aula, complexidade esta que o futuro professor encontrará, em maior ou menor grau, em qualquer lugar, com qualquer público.

**Segundo pressuposto:** *o formando também constrói seu estilo a partir das interações que estabelece com os alunos quando assume o status de professor em situações de estágio (e também em situações similares).*

---

<sup>78</sup> FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. In: **Teachers College Record**, 103(6), 1013-1055, 2001.

Baseamos este pressuposto no estudo de Farias (2011), realizado com professores estagiários de francês como LE. O estudo corrobora a hipótese de Lortie (1975/2002), mas também a de Mewborn e Tyminski (2006). Se procedermos a uma comparação com o estudo de Lortie (1975/2002), veremos que a autora identifica a existência de “referenciais de ação” na composição do estilo de ensino de estagiários, referenciais estes que, de modo subjetivo, são como “vias de acesso à memória coletiva do *métier*”, diz a autora (FARIAS, 2011, p. 197).

Esses referenciais são “*as crenças e a experiência como aluno*”, mas diferentemente de Lortie, a autora constata que a “*interação com os alunos*” também se constitui em um “referencial de ação” (FARIAS, 2011, p. 197). Nas crenças e na experiência *como* alunos, estão as fontes de onde os professores estagiários captam os “recursos” e “modelos” de professor e de aluno para ensinar. Já na interação *com* os próprios alunos, eles captam os “meios” para testar tais recursos e modelos, conforme explica a autora.

**Terceiro pressuposto:** *a aula é um espaço e um tempo de formação profissional.* Esse pressuposto foi extraído de Masetto (2010; 2015a; 2015b) para quem a aula universitária deve ser composta de momentos nos quais o estudante possa aprender sobre a dimensão prática da sua profissão, assim como aprende a dimensão teórica. Para ensinar aspectos práticos do *métier* é preciso que o professor formador planeje atividades específicas para tal.

**Quarto pressuposto:** *as técnicas ou estratégias pedagógicas são componentes capitais na aprendizagem dos conteúdos a ensinar, das formas de estudar e de aspectos particulares do *métier* docente em LI.*

Ancoramos esse pressuposto nas referidas obras de Masetto, mas também, em Rangel (2005), Lopes (2005), Araújo (2005), Amaral (2010) e na ideia de que as técnicas, estratégias, e atividades de ensino têm seu valor na construção do conhecimento tanto da matéria estudada como dos diferentes modos como ela pode ser ensinada. Tilestone (2004), por exemplo, chama a atenção do formador para a relevância de se conhecer como o cérebro se comporta no recebimento, no processamento e na internalização das informações, dos conceitos, a fim de que possa promover atividades variadas e eficazes para o aprendiz.

Amaral, por sua vez, ao debruçar-se sobre as dicotomias e a “demonização das técnicas de ensino”, afirma que “existe um saber fazer em todos os campos de conhecimento e as técnicas cumprem esse papel” na universidade (AMARAL, 2010, p. 28) – ou deveriam cumprir. Para esta autora, os métodos e as técnicas fazem parte de um conhecimento que foi roubado dos professores em um processo ideológico de “desmonte da Pedagogia”



(AMARAL, 2010, p. 29-32), no qual se reflete muito “sobre Educação” e nada sobre “fazer Educação”. A autora assevera que:

*Fazer educação tornou-se uma coisa menor, da qual os próprios pedagogos se envergonhavam: tornaram-se, então, pseudo-sociólogos, pseudofilósofos, pseudoantropólogos e assim vai, repetindo o jargão dos outros campos, mas sem o estofado necessário para teorizar sobre eles (AMARAL, 2010, p. 31-32, grifo da autora).*

Nessa reconfiguração do saber e do fazer daqueles que tinham a responsabilidade pela formação didático-pedagógica dos estudantes das licenciaturas, como discutido nos excertos de Paiva (2003; 2005; 2013), aludidos anteriormente, a dimensão técnica do ensino e, conseqüentemente, a atividade de ensinar a ensinar foram, aos poucos, sendo abandonadas.

Ainda sobre o que chama de “desmonte da Pedagogia”, a autora explica que:

*Estes [métodos e técnicas de ensino] foram subtraídos do arsenal pedagógico de professores de todos os níveis, aos quais foi solicitado o exercício puro e simples da criatividade. Um discurso de contextualização, de unicidade de cada turma, da incerteza das situações pedagógicas referendou o *ensaio e erro* em sala de aula (AMARAL, 2010, p. 28, grifos da autora).*

A autora atribui ao desconhecimento do como fazer o excesso de tentativa e erro nas salas de aula pelo país.

Acreditamos que as técnicas cumprem, sim, o papel de equilibrar o contexto da sala de aula, complexo e caracterizado por altos e baixos. Ter o conhecimento amplo de técnicas e estratégias já testadas e referendadas torna-se um trunfo para o professor em qualquer nível de ensino. Conhecê-las bem e saber como e quando lançar mão delas, adotando-as ou adaptando-as, é um dever do formador e um direito do formando. O aluno na escola básica também tem o direito a ter aulas onde técnicas ou outras ações sejam utilizadas, a fim de que possa aprender mais e melhor.

**Quinto pressuposto:** *a postura de ensinar a ensinar não dicotomiza transmissão e construção de conhecimentos, ao contrário, além de articulá-las, a elas integra a prática pedagógica revelada em maneiras diversificadas de ensinar.*

Baseamos esse pressuposto em Amaral (2010) e Candal (2014). Nessas obras, ambas as autoras criticam dicotomias e acreditam na articulação entre transmissão e construção do conhecimento, por exemplo, como já aludimos anteriormente nesta subseção. Para Amaral, por exemplo, “o que se espera de um professor universitário, além de uma

orientação para a pesquisa, é que ele seja também capaz de auxiliar os alunos na transformação das *informações em conhecimento*” (AMARAL, 2010, p. 28).

**Sexto pressuposto:** *o lúdico faz parte do ensino, em especial no âmbito das línguas, seja qual for a habilidade ensinada, mas o professor precisa saber como lidar com esta ferramenta antes de aplicá-la.*

Baseamos esse pressuposto em Luckesi (2014) e Harmer (2007). Acreditamos que está intimamente relacionado ao quarto pressuposto. A rigor, para ensinar alguma atividade lúdica é preciso que o professor faça, ele mesmo, uma demonstração, a fim de compreender como ele se sente na atividade, como os alunos podem se sentir praticando um determinado jogo, por exemplo. Algumas vezes, por motivos pessoais e pela personalidade, o formador se abstém de ensinar de forma lúdica e acaba por abandonar essa ferramenta. Quando poderia, ao menos, discuti-la com seus formandos, uma vez que esta habilidade será cobrada deles nas escolas.

Explicados os pressupostos, passaremos a apresentação dos exemplos e das categorias do ensinar a ensinar. Os subitens são os seguintes: 1) ensinar a ensinar *na organização das aulas*; 2) ensinar a ensinar *na apresentação dos conteúdos*; 3) ensinar a ensinar *no acompanhamento da aprendizagem e no processo de avaliação*; 4) ensinar a ensinar *na promoção da prática do formando*; 5) ensinar a ensinar *na articulação entre teoria e prática*. 6) ensinar a ensinar *nas relações estabelecidas com os formandos*.

Iniciaremos pelos exemplos referentes à organização da sala de aula e das situações de ensino. É oportuno frisar que os exemplos a seguir constituem um levantamento de ações que podem auxiliar o formador a orientar os formandos na atividade de ensino: aqueles que nunca ensinaram, bem como aqueles que já ensinam, mas não têm a formação acadêmica. Entendemos que são comuns a *todas* as disciplinas da Licenciatura em Letras/Inglês, não sendo exclusivas das disciplinas de Didática nem dos estágios.

#### 2.1.6.2 Ensinar a ensinar na organização das aulas

Aqui, apoiamo-nos, sobretudo, no posicionamento de Masetto (2010) sobre “aulas vivas” na universidade, aulas que vão *além do domínio do conteúdo* da sua área de especialização. Já vimos, no entanto, que é preciso que o professor universitário desenvolva *habilidades pedagógicas* para ministrar esse tipo de aula (GIL, 1994, p. 13; MASETTO, 2010; 2015a; 2015b), a qual poderá se constituir em exemplo para seus formandos (LORTIE, 1975/2002).

Frisamos que a “aula viva” (MASETTO, 2010) ou “dinamizada” (RANGEL, 2001; 2005) independe da natureza da disciplina. Seja teórica seja prática, a disciplina pode ser encarada sob a perspectiva do ensinar a ensinar, pois permite que o formador use sua criatividade e seus conhecimentos não só para ensinar os conteúdos curriculares, mas para orientar (implícita ou explicitamente) como ensiná-los ou para servir de exemplo ao formando, como um caminho que ele poderá percorrer, caso se depare com uma situação de ensino semelhante.

No ensinar a ensinar na *organização das aulas*, entendemos o trabalho de ensino como a conjugação de dois processos principais: ensino e aprendizagem. O professor é responsável pelo processo de ensino e o estudante é responsável pelo processo de aprendizagem. Lembramos que este último também é organizado, em parte, pelo professor, através das atividades propostas, assim como trabalhos e leituras; e que a aprendizagem não é simultânea ao ensino.

A aula é parte fundamental do trabalho de ensino e, também, pode ser entendida como um processo. Como um processo, a aula tem intenções e finalidades e, para alcançá-las, ela deve estar estruturada. Tradicional ou não, a aula apresenta procedimentos a serem seguidos. De modo geral, há três etapas principais que devem ser previamente planejadas e que devem estar articuladas de modo lógico e sequenciado: início, desenvolvimento e conclusão. Cada etapa pode ser composta de uma ou mais atividades, que também seguem o mesmo princípio de organização.

Além disso, as atividades podem requerer o uso de tecnologias de ensino, instrumentos, materiais e recursos didático-pedagógicos específicos. Estes têm a função de contribuir para facilitar o processo de ensino e o processo de assimilação/construção do conhecimento pelos alunos.

Sabemos, contudo, que o planejamento e as atividades sofrerão modificações ao longo da aula. Esta última é influenciada por uma série de variáveis, por vezes, difíceis de controlar: o tempo do aluno, o horário da aula, a complexidade do assunto abordado, a compreensão dos alunos, os questionamentos, o comportamento e o comprometimento dos alunos – este último, durante as aulas e após as aulas, estudando em casa sozinhos ou em grupos –, o funcionamento dos recursos tecnológicos empregados, o atraso dos alunos, o absentéismo, entre outras. Cada variável pode ter outros desdobramentos que influenciam a dinâmica da aula e o planejamento prévio do professor.

Assim, ao organizar suas aulas, o professor formador organiza *situações de ensino e de aprendizagem* tanto do conteúdo como do *métier*. Esta é a primeira das dez competências

para ensinar explicitadas por Perrenoud (2000, p. 14). Acreditamos que essa organização ensina os formandos sobre a estrutura de uma aula. Na verdade, em virtude de nossa longa experiência escolar, todos nós temos noção de como uma aula deve ser organizada (LORTIE, 1975/2002), mas ao demonstrar essa organização sistematicamente, o formador pode, como vimos, ajudar a desconstruir crenças inadequadas a esse respeito, que possam existir entre seus estudantes (MEWBORN; TYMISNKI, 2006; LIU; WANG, 2014).

Ao adotar uma postura *organizada e coerente* durante a ministração da disciplina, o formador está ensinando o formando, através do exemplo, como proceder diante das suas turmas. À luz de Prodromou (1991), a postura organizada a que aludimos refere-se à tentativa do formador de manter a organização da aula por meio do seguinte:

- a) do respeito ao tempo da aula (início-desenvolvimento-conclusão);
- b) da utilização dos espaços (ex. organização do trabalho em grupo, manter os alunos próximos se possível);
- c) da proximidade que mantém dos alunos (ex. caminhar pela sala enquanto explica, a fim de manter a atenção dos alunos na aula) e da utilização dos nomes dos alunos durante a aula;
- d) do uso de recursos disponíveis (ex. textos, lousa, livros, revistas, apresentações em *power point*, vídeos, etc.), lançando mão deles de modo criterioso e previamente planejado;
- e) da organização da participação dos formandos durante a aula (ex. atuando como um mediador, mas posicionando-se quanto à correção de conceitos, fatos, etc.);
- f) da organização das tarefas dos formandos (ex. planejamento, apresentação, avaliação e devolução de tarefas a tempo de o formando verificar o que precisa ser melhorado para prosseguir).

O item seis concorre com as inúmeras atividades que o professor no ensino superior tem que administrar (LIPP, 2002), principalmente, se estiver envolvido com pesquisas e grupos de estudo no nível da pós-graduação. Entretanto, esta é uma seara onde o próprio formador deve buscar organizar-se, com o propósito de não penalizar nem a aula nem os formandos.

A postura coerente refere-se à consistência entre a abordagem de ensino do formador e a abordagem de ensino que se quer ver desenvolvida pelo formando. Em outras palavras: o formador que ministra sempre aulas tradicionais, que não varia seus métodos nem

lança mão de recursos pedagógicos, não está sendo consistente com o ensino diferenciado que pede que seus formandos adotem no futuro (WEISZ, 2009). Tal inconsistência apresenta-se como problemática, principalmente, no caso das aulas de língua no curso de Letras, que demandam aulas dinâmicas e diferenciadas, com utilização de recursos didáticos diversos direcionados para o ensino das habilidades linguísticas (ouvir, ler, escrever e falar).

Convém ressaltar que, durante uma aula, professor e alunos realizam, cada um, um trabalho, e precisam estar preparados para isso, sob pena de a finalidade da aula não ser alcançada (CARLINI, 2013b; MASETTO, 2010). Afinal, tudo o que o professor propõe só se realiza se o aluno responder positivamente (TARDIF; LESSARD, 2013), de outro modo, não se pode dizer que houve uma aula, se a entendemos como esse encontro entre professor e alunos, ainda que seja um encontro repleto de tensões. Tensões essas que podem ser discutidas com o formando, de modo a estabelecer uma “parceria”, como pondera Carlini (2013b, p. 132). Isso se aplica tanto ao aprendizado da disciplina como ao aprendizado da docência.

Diante do exposto, o formador ensina a ensinar através do modo como organiza suas aulas. Independentemente dos procedimentos e técnicas utilizados, cada um obedece a uma sistematização. Em termos de categorias, inferimos que o formador *ensina a ensinar na organização das aulas de forma implícita*, já que o formando pode aprender observando o modelo da postura adotada. Mas o formador também pode fazê-lo de modo explícito, se optar por explicar a base lógica que fundamenta sua postura. A nosso ver, a formação é o espaço onde é útil realizar uma análise racional daquilo que é feito em benefício da aprendizagem sobre aspectos importantes do *métier* docente.

A seguir, abordaremos outra forma de ensinar a ensinar: o modo como o formador apresenta e trabalha os conteúdos.

#### 2.1.6.3 Ensinar a ensinar na apresentação/revisão dos conteúdos

A apresentação dos conteúdos pode acontecer de diversas maneiras. Qualquer uma delas exigirá clareza do professor. Esta é uma competência básica esperada do professor, uma condição *sine qua non* para exercer a docência. Ao lado dela, estão os procedimentos de apresentação dos conteúdos.

Como vimos, ao utilizar-se de uma abordagem coerente com aquela que espera que os formandos apliquem em suas salas de aula, o formador colabora para incrementar a bagagem teórica e prática desses estudantes. Por exemplo, ao explicar conceitos ou ao

construí-los com os alunos, é útil lançar mão de maneiras de revisá-los com a turma ao longo da aula, a fim de verificar se os estudantes estão realmente acompanhando o(s) assunto(s) abordados. Um simples “Fui claro?” não satisfaz.

É evidente que não é possível verificar a consolidação da aprendizagem em apenas uma aula, visto que a consolidação é um processo e só acontecerá, de fato, posteriormente, com discussões, revisões, sínteses, estudos individuais, etc. Porém, para facilitar esse processo, é importante que o formador retome os assuntos, articulando-os com conhecimentos anteriores, com a prática e com as disciplinas afins. Ele pode, ainda, pedir que os próprios formandos estabeleçam essas articulações.

Assim, ao explicar um determinado conceito, é útil requerer dos alunos exemplos, paráfrases, articulações com a prática, articulações com outros conceitos de uma teoria já estudada. Quatro exemplos desse modo de ensinar, não só conteúdos da sua disciplina, mas também aspectos do trabalho docente, são: a leitura dirigida (MASETTO, 2010), a “síntese avaliativa” (PAIXÃO, 2013), a apresentação de conceitos e conteúdos alternada com perguntas aos formandos e o ensino prévio de vocabulário/ conceitos sobre o assunto que será abordado (PRODROMOU, 1995; TILESTONE, 2004). Um modo não exclui o outro.

No primeiro, Masetto (2010, p. 21-22) sugere que, antes de iniciar o estudo de um texto, é salutar que o formador oriente os formandos para a leitura. Isso pode ser feito de diversas maneiras, como pedir que: leiam o texto e escrevam um resumo de uma lauda; façam uma resenha crítica; listem os conceitos-chave encontrados; elaborem perguntas para serem discutidas em sala. Para o autor, o importante é que as tarefas realizadas em casa tenham uma continuação em sala de aula. Percebemos duas características nestas atividades: elas têm objetivos claros, o que ajuda o aluno a se organizar para a leitura, elas divergem da instrução tradicional, “Leiam o texto tal”, e podem despertar o interesse pelas aulas.

No segundo, Paixão (2013) propõe a “síntese avaliativa”, esse tipo de atividade é sugerido ao final de um curso em qualquer nível de ensino com vistas a avaliar o curso, o aprendizado dos conceitos e o significado do curso para os alunos. Trata-se de sintetizar de forma lógica e articulada os assuntos abordados de forma escrita, por dedução (geral → particular) ou por indução (particular → geral) (PAIXÃO, 2013, p. 80). Resumidamente: os alunos elaboram um quadro síntese onde listam (ou recebem já listados) os tópicos abordados ao longo da disciplina, a fim de que articulem conceitos, definições, exemplos, problematizações...

No terceiro modo, procedemos a uma variação do primeiro. Para nós, o formador pode valer-se desse procedimento durante as aulas, utilizando-se da oralidade, por exemplo.

Como já dissemos, ele poderá pedir que os formandos parafraseiem definições, apresentem exemplos, pensem em situações práticas onde possam ser aplicados, digam para que serve determinado conceito ou teoria, articulem-no com outras teorias... Isso não precisa ser feito no final da aula, mas durante o processo, através de um sistema de perguntas e respostas, em que o formador provoque a discussão, mantendo a turma no texto/assunto em questão, ainda que se reportem a outros textos/assuntos.

No quarto modo, tanto Prodromou (1995, p. 16) como Tilestone (2004, p. xi), chamam a atenção do professor para a importância de se ensinar vocabulário e conceitos para, só então, abordarem os assuntos. Trata-se de uma forma de preparar os alunos, ajudando-os a ativarem seus conhecimentos prévios sobre determinado tema. Para ambos os autores, esse procedimento é importante, pois aumentam as chances de sucesso dos alunos, ao mesmo tempo em que propiciam a reelaboração de entendimentos equivocados ou parcialmente equivocados. Na aula de LI, esse procedimento é essencial para o desenvolvimento das atividades propostas.

Na verdade, o que estamos a propor é que o formador mantenha o aluno pensando sobre o assunto da aula, antes, durante e, principalmente, após a aula. Para nós esta é uma maneira de descobrir como o conteúdo está sendo apreendido, pois pode haver compreensões e reelaborações equivocadas, como dissemos, que precisarão de revisão, de releituras ou leituras específicas para este ou aquele aluno. Por isso, há que se propor questões e sínteses (orais ou escritas) sempre, principalmente se o assunto for denso e demandar relações com outras áreas do conhecimento.

A nosso ver, desta maneira, o formador: 1) terá um retorno da sua proposta para aquela aula; 2) estará abrindo possibilidades para dúvidas e perguntas, das quais toda a turma, inclusive ele, poderá se beneficiar; e 3) estará ensinando procedimentos para a constatação da apreensão do assunto e se este foi significativo para aquele grupo, como propõe Paixão (2013, p. 77).

Por isso esses modos de agir são importantes para a atividade de ensinar a ensinar: eles dão conta da disciplina a aprender e de aspectos da atividade docente. O formador também pode tornar este um ensino implícito ou explícito, explicando para a turma os benefícios de cada procedimento de ensino. Entendemos que essa postura de trabalho é adequada. Afinal, pesquisas apontam que professores chegam às escolas sem dominar conceitos basilares de sua área (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; MORAIS; KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004, p. 59-60). Conceitos estes que deveriam ter sido estudados na formação, por isso a importância de um trabalho focado na internalização de conceitos.

Esses procedimentos podem ser ensinados para uso dos próprios alunos, em apresentações de seminários (VEIGA, 2005; CARLINI, 2013a; MASETTO, 2015a; BROOKFIELD, 2015). Por exemplo, conhecendo os procedimentos relacionados, os formandos podem organizar seus seminários de modo que todos participem da discussão, evitando a dispersão enquanto a equipe responsável apresenta. Seminários com atividades atencionais anteriores (perguntas prévias), concomitantes (anotação de informações específicas dadas pelo grupo) e posteriores (questionário, perguntas pontuais) mantêm a turma no mesmo ritmo da equipe.

Um exemplo prático seria propor questões específicas a cada grupo de alunos (ou individualmente) relativas ao texto (não ao assunto<sup>79</sup>) discutido antes da apresentação, assim, durante a apresentação da equipe responsável, os demais precisariam estar atentos. Para envolver ainda mais os alunos na atividade e no conteúdo do texto, tais questões poderiam ser propostas pelo grupo responsável pela apresentação, com a ajuda do formador, na identificação de ideias principais, no caso dos semestres iniciais, como propõe Masetto (2010, p. 22).

Brookfield (2015, p. 129) chama a atenção para o quão salutar pode ser para o andamento de um seminário quando o professor estabelece os objetivos desta atividade ao prescrevê-la. O autor sugere que o professor deve esclarecer, verbal e visualmente, para os estudantes o que estes estarão aptos a fazer após o término dessa atividade. Tal postura é válida para a escola, o que a torna uma *atividade de ensinar a ensinar*.

Objetivos como: “Ao final do seminário vocês estarão aptos a definir tal e tal conceito, a descrever tal e tal teoria ou metodologia, a identificar esta ou aquela característica em um texto, a identificar este ou aquele princípio” são possíveis de serem avaliados pelo professor, pelo grupo que apresenta o seminário e pelos próprios formandos. Ao final, o formando poderá experienciar uma sensação de participação efetiva na atividade, ainda que não seja ele o encarregado de apresentar o texto. Esta é a sensação de que a aula “rendeu”, de que saiu sabendo um pouco mais do que quando chegou, como insiste Masetto (2010, p. 23).

Outra atividade sugerida por Brookfield (2015, p. 138) é aquela conhecida como “estações rotativas” (“*rotating stations*”), já utilizada por nós em nossas aulas de LI como

---

<sup>79</sup> Nossa experiência discente com seminários mostra que os conceitos apresentados pelo autor nem sempre são os discutidos na apresentação. As discussões tornam-se digressões e o conhecimento que se pretendia construir em torno de um determinado conceito, muitas vezes, essencial à prática docente, perde-se em meio a opiniões não fundamentadas. Portanto, o direcionamento do formador no planejamento de seminários é fundamental para um estudo das ideias e dos conceitos *no texto* proposto. A reportagem de Singer (1988) detectou que algumas discussões são tão infrutíferas que os alunos preferem a aula expositiva ao seminário.



uma atividade de revisão. Segundo o autor, trata-se de uma atividade interativa que pode ser aplicada em qualquer contexto disciplinar como estudo do conteúdo ou como revisão deste.

Após a leitura individual de um texto em casa, a estrutura da atividade pode ser resumida nos seguintes passos: 1. discussão sobre o assunto em pequenos grupos; 2. anotações em um cartaz com os resultados da discussão (deixar metade do cartaz em branco); 3. disposição dos cartazes nas paredes da sala; 4. cada grupo fica próximo ao seu cartaz e ao sinal do professor, movimenta-se, no sentido horário, em direção ao próximo cartaz. 5. discussão de 3 a 4 minutos sobre as anotações presentes no cartaz, cada grupo poderá deixar novas anotações, correções, perguntas em cada cartaz; 6. a cada interação em um novo cartaz, os estudantes entram em contato com as anotações originais e com as anotações que foram sendo acrescentadas pelos outros grupos; 7. cada grupo que chega a cada cartaz pode responder aos questionamentos, comentar o que lá está, propor novas questões, etc; 8. a rotação termina quando cada grupo chega ao seu próprio cartaz; 9. os estudantes leem os comentários, questões que tenham sido deixados no cartaz. Esta é a oportunidade de “aparar as arestas” com relação à compreensão do texto lido, agora, com a intervenção do professor.

Obviamente, não se trata de atividade que se aplique em todas as aulas, mas ensina a ensinar e amplia o repertório do formando. O formando aprende ao observar o controle do tempo, o uso de recursos, o uso do espaço da sala, as várias interpretações do texto lido e como lidar com elas, a participação de todos, indistintamente, entre outras aprendizagens. Pode ser uma atividade aplicada como revisão de uma aula expositiva ministrada anteriormente, enfim, há uma série de situações em que essa atividade pode ser utilizada. É bom lembrar que a colaboração da turma dependerá de como a atividade e seus benefícios serão apresentados aos alunos.

O trabalho em grupo é uma prática comum na Licenciatura. Porém pouco se explora sobre a natureza e as especificidades desta prática no que diz respeito à sua eficácia para a aprendizagem do estudante. Propor trabalhos em grupo requer planejamento tanto do formador como dos formandos (MASETTO, 2010; 2015a; BROOKFIELD, 2015). É interessante que o formador apresente o plano com objetivos claros, com tarefas pré-definidas e, principalmente, com critérios expressos de avaliação, posto que é desta maneira que o formando deverá ensinar na escola.

Para concluir este subitem, convém ressaltar que o planejamento das aulas é essencial na busca de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino que facilitem a compreensão dos conceitos (MASETTO, 2010; FARIAS *et al.*, 2014; CARLINI, 2013a). Há inúmeras formas de variar a apresentação dos assuntos que se deseja trabalhar com os alunos,

independentemente da disciplina (GIL, 1994; MARQUES, 2000; VEIGA, 2005; MASETTO, 2010; CARLINI, 2013a). Iniciar a aula pelos saberes/ crenças que já trazem sobre ensino e aprendizagem de um item referente à disciplina em curso; variar os recursos e a metodologia de apresentação em uma mesma aula; discutir os assuntos da disciplina tendo por base os textos fundadores e pesquisas recentes, mantendo no horizonte a realidade da escola básica.

Não poderíamos deixar de citar a prática de estudos de caso para trazer os problemas da escola para dentro da sala de aula da formação. A nosso ver, o estudo de caso, assim como o estudo de resultados de pesquisas pode revelar se os formandos realmente estão em condições de aplicar os conhecimentos transmitidos/assimilados/construídos na formação.

Essas são iniciativas que podem contribuir para a formação disciplinar e pedagógica mais sólida do professor de LI em *qualquer* disciplina do curso de Letras.

No próximo subitem, abordaremos a atividade de ensinar a ensinar na aquisição de práticas de leitura/ escrita acadêmica, com o enfoque maior em LI.

#### 2.1.6.4 Ensinar a ensinar no processo de aquisição de práticas de leitura/escrita acadêmica

A passagem da escola básica para o ensino superior exige uma postura diferenciada do aluno e diferentes níveis de elaboração do conhecimento (RANGEL, 2005). A consciência de tal diferença poderia emergir naturalmente conforme o desenvolvimento do aluno na leitura e na escrita em língua materna, contribuindo para uma postura de leitor no nível que a universidade exige. Porém, a realidade é que muitos alunos chegam ao ensino superior com dificuldades nestas habilidades, o que os impede de ler os textos, problematizando o que lá está. São dificuldades que também trazem consequências para o trabalho de ensino, tendem a imprimir uma velocidade mais lenta às propostas de atividade do formador e comprometem a formação, se não sanadas adequadamente. Esse quadro se agrava quando se trata da leitura ou da escrita em LI.

A compreensão leitora e a produção escrita exigirão mais desse aluno. Ele precisará se apropriar da terminologia característica de cada disciplina e da sua área específica, como depreendemos de Tilestone (2004). Também é imperativo que se aproprie dos gêneros acadêmicos (ex. fichamentos, ensaios, resenha crítica, artigo, relatos de experiência, etc.), como lê-los e compreendê-los, bem como produzi-los.

Essa apropriação dos termos, da leitura e da escrita acadêmica em LI dar-se-á pelo estudo sistemático, pela constância da leitura e pela prática constante da escrita. Alguns estudantes já desenvolveram esse estudo sistematizado, outros não. Ademais, é necessário

repetir que a aprendizagem e ensino não são processos sincronizados. Para alguns, haverá aprendizagens que somente ocorrerão durante o curso, outras, somente quando o formando já estiver em sala de aula. O importante é oferecer a todos as oportunidades de aprender mais e melhor sobre as disciplinas e sobre a profissão. E a leitura, conjugada com a prática, é o caminho mais eficaz, a nosso ver.

Seguindo o raciocínio de Hoffmann (2014, p. 51-53), convém que nos questionemos, como professores, se os alunos têm maturidade suficiente para compreender um determinado texto nos semestres iniciais. Assim o formador pode averiguar se há um texto mais simples ou introdutório para este aluno. Se este não desenvolveu habilidades leitoras e escritas na escola, precisará desenvolvê-las na formação, a fim de formar-se professor. Portanto precisará do apoio e dos conhecimentos do formador nessa caminhada.

Ancorando-nos em Tilestone (2004, p. 65-66), lembramos que adotar um texto para a turma e, ao mesmo tempo, sugerir textos menos complexos, com fins introdutórios para alunos com dificuldades na leitura acadêmica, pode ser uma forma de proporcionar a “*instrução diferenciada*” (“*differentiated instruction*”). Aqui, podemos observar uma competência do professor, explicitada por Perrenoud (2000, p. 22-21): “administrar a progressão das aprendizagens”, por meio do ajuste das atividades ao nível dos alunos.

Como alerta Tóti (1991, p. 38), convém que o professor propicie o encontro do estudante com o texto, preparando-o “mentalmente para a leitura”. Desse modo, ao indicar um texto para a discussão, o professor pode propor questões que levem os estudantes a praticar essa leitura acadêmica, diferente daquela praticada na escola. No caso da LI, ele pode iniciar pelo ensino das estratégias de leitura (*skimming* → ideia geral, *scanning* → informações específicas, inferência, compreensão detalhada, compreensão crítica, etc.), como explica a autora.

As estratégias, contudo, são caminhos básicos para a compreensão leitora em LI. O formando precisará fazer leituras detalhadas de textos densos, com vocabulário, muitas vezes, acima do seu nível de conhecimento. Por isso, como já vimos em Masetto (2010), ao professor caberá elaborar questões que exijam uma leitura mais detalhada por parte do aluno no contexto universitário. O formador poderá propor a utilização de atividades que levem o formando a fazer uma leitura das entrelinhas, buscando problematizar o texto, relacionando-o aos temas discutidos na disciplina. Essas são algumas ações que podem levar o formando a aprender como agir no seu trabalho docente de ensinar outros a ler e a escrever em LI. Daí a importância do trabalho de todo o corpo docente, não somente do professor de prática de

escrita. Na Licenciatura, todos os professores podem contribuir para que o futuro professor aprenda a ler e a escrever em inglês ou aprimore tais habilidades.

A título de ilustração, o formador poderá, ainda, ensinar como analisar e sintetizar o que se lê através de organizadores gráficos ou OG, semelhantes aos modelos que temos utilizado ao longo desta tese. Como nos ensina Tilestone (2004), os OG são importantes para o ensino, pois ajudam a criar

uma imagem mental de informações semânticas [palavras e fatos] para incorporar ou armazenar na memória de longo prazo para posterior acesso ou recuperação. O cérebro armazena e recupera imagens mais facilmente do que palavras. Organizadores gráficos ajudam os alunos a usarem o *processamento profundo* [processamento analítico da linguagem] para incorporar o aprendizado ao cérebro [internalizar o conhecimento]. Os organizadores gráficos são organizadores visuais que ajudam a organizar informações em um padrão para ligar novos conhecimentos ao conhecimento prévio <sup>80</sup> (TILESTONE, 2004, p. 67-68, grifos da autora).

Nessa linha de pensamento, encontram-se os procedimentos e as atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura acadêmica. O formador que pretende ensinar a aprender e a ensinar, neste caso, pode lançar mão da leitura de imagens e (info)gráficos; pode trabalhar estratégias de leitura, como dissemos, preenchimento de organizadores gráficos como estratégia para síntese de leitura, para organização de ideias principais e secundárias, para definições, para comparações e contrastes, para causa e efeito, para sequência de acontecimentos, entre outros. Ensinar o formando a preencher/elaborar organizadores gráficos a partir de textos lidos, a construir seus próprios organizadores e mapas conceituais<sup>81</sup>, é importante para o seu letramento e para a construção de habilidades pedagógicas de ensino, como propõem Vaillant e Marcelo (2012).

Esses autores concluem que, para que o aluno aprenda “este deve ser capaz de relacionar e integrar as novas experiências que está realizando, como construir esquemas conceituais que o ajudem a entender o que vai aprendendo”, além disso, a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão cientes do que estão fazendo e para que o fazem (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 83).

Ainda sobre o ensino de leitura e escrita mais focado no ensino de LI, o formador poderá propor o estudo de casos de experiência de ensino de LI. Poderá, ainda, propor um

---

<sup>80</sup> No original: “a mental picture of semantic information to embed or store in long-term memory for later access or retrieval. The brain stores and retrieves pictures more easily than words. Graphic organizers help students to use *deep processing* to embed the learning into the brain. Graphic organizers are visual organizers that help organize information into a pattern to link new knowledge to prior knowledge” (TILESTONE, 2004, p. 67-68).

<sup>81</sup> Ver nota sobre mapas conceituais na Introdução desta tese.

trabalho direcionado para absorção, reelaboração e aplicação de conceitos a partir desses estudos de caso para pensar questões de ensino e de aprendizagem da LI. Afinal, é preciso que o estudante realize “tarefas realistas”, isto é, “similares às que os alunos deveriam realizar em seu trabalho cotidiano”, como esclarecem Vaillant e Marcelo (2012, p. 83). Nesta forma de ensinar a ensinar, o formador deve explicar por que propõe tais atividades, portanto, ele ensina a ensinar de modo explícito.

Nessa linha de raciocínio, a base racional lógica do ensinar a ensinar é a integração dos saberes dos estudantes e dos conhecimentos adquiridos na formação tendo sempre como horizonte a relação com a escola.

Outro aspecto do aprender a ensinar é o aprender a avaliar. A avaliação também deve estar inscrita na atividade de ensinar a ensinar na formação, como veremos a seguir.

#### 2.1.6.5 Ensinar a ensinar no processo de avaliação da atividade proposta

Aprendemos com Luckesi (2011) que avaliar é o terceiro tripé do ato pedagógico, ao lado do planejamento e da execução. Perrenoud (2000, p. 20) traz a avaliação da progressão da aprendizagem como uma competência para ensinar. De fato, saber como e o quê avaliar é uma tarefa complexa para o professor em qualquer nível de ensino. Entendemos que, ao avaliar e explicitar os critérios de avaliação, apontando como se chegou àquela nota ou conceito, o formador estará ensinando formas de avaliar (ex. uma apresentação oral, um trabalho escrito).

Quando o formando recebe de volta um trabalho escrito e nele consegue visualizar as indicações da leitura avaliativa do formador sobre o que há de positivo e o que há para melhorar, o formando também aprende caminhos de como avaliar. Devolver um trabalho com uma nota apenas, sem comentários, ou com um comentário “Muito bom!”, não diz muito para o estudante. Passagens sublinhadas com pontos de interrogação ou exclamação também não ajudam a melhorar o texto. Embora o professor tenha um tempo exíguo para avaliar trabalhos nesse formato, é salutar escolher passagens significativas dos trabalhos escritos e orais para comentar, de fato, o que foi bom e o que poderia ser melhorado, apontando conceitos definidos equivocadamente ou aplicados erroneamente, a fim de que sejam estudados ou discutidos novamente.

Assim, é importante que o formador dê ao formando o retorno das atividades que propõe. Um *feedback* organizado de maneira clara, com rubricas de avaliação claras também pode indicar maneiras de como o formando pode proceder com os trabalhos dos seus próprios

alunos. É salutar, contudo, comentar que o erro é um elemento constitutivo da aprendizagem. Na formação, ele também o é. Como já discutimos nos subitens anteriores, é importante que o professor ouça as respostas dos alunos para juntos compreenderem os porquês dos erros, dos equívocos, das respostas consideradas parcialmente corretas...

Brookfield (2015, p. 174) considera capital que os alunos tenham uma ideia clara de como estão sendo avaliados, em especial, se for o caso de uma atividade on-line, tão comum no contexto atual. Segundo este autor, a atividade escrita exige um olhar mais atento, que mostre ao formando para onde está indo a sua escrita. Assim, ter uma rubrica de correção clara é fundamental na atividade de ensinar a ensinar.

O autor cita como exemplo as seguintes rubricas para avaliar a escrita: “foco” (“*focus*”) na tarefa proposta, “compreensão” (“*comprehension*”) do material estudado e “clareza na comunicação” (“*clarity of communication*”) do texto em seus aspectos sintáticos, semânticos e estilísticos. Para cada rubrica deve haver um conjunto de graus para avaliá-la. O autor cita: “satisfatório” (“*well*”), “adequado” (“*adequately*”), e deficiente ou insuficiente (“*poorly*”).<sup>82</sup> Cada um, evidentemente, tem seu conjunto de orientações para a correção.

Brookfield (2015, p. 187) também dá dois exemplos de avaliação: uma inútil e uma útil. Uma avaliação *inútil* para o autor seria: “Este trabalho está magnífico, parabéns. Você fez muito progresso neste semestre e você pode se sentir satisfeito com seus esforços. Continue assim”. Já uma avaliação *útil* ao estudante adulto teria a seguinte estrutura:

Você está muito mais cuidadoso ao citar evidências que comprovem seus argumentos. Por exemplo, no final da página... Em seguida, nas páginas ... sua discussão sobre como os livros didáticos ignoram os dilemas éticos no pensamento crítico está ilustrada por referência à maioria dos principais textos na área<sup>83</sup> (BROOKFIELD, 2015, p. 187).

O autor segue fornecendo outros exemplos de avaliações úteis e inúteis aos alunos. Para nós, discutir como avaliar também é ensinar a ensinar.

Como aclara Hoffmann (2014, p. 65), tanto a elaboração da tarefa pelo professor, como a resposta do aluno e a correção pelo professor são questões de subjetividade e como tal devem ser avaliadas. Não é nossa intenção discutir a complexidade do ato de avaliar, gostaríamos somente de pontuar que mostrar de que forma provas e trabalhos são passados e

<sup>82</sup> Optamos pela tradução acima, a fim de manter o paralelismo em português. Conforme a estrutura no texto original, teríamos outra opção, caso usássemos texto escrito acompanhado da rubrica satisfatoriamente, adequadamente ou insuficientemente. Mas o sintagma texto escrito não constava do original.

<sup>83</sup> No original: “You're much more careful about citing evidence in support of your arguments. for example, at the bottom of page ... Then, on pages... your discussion of how textbooks ignore ethical dilemmas in critical thinking is illustrated by reference to most of the chief texts in the area” (BROOKFIELD, 2015, p. 187).

avaliados, e a partir de que critérios é importante para o formando como aluno e como futuro professor. Não discutir resultados nem indicar como os trabalhos foram avaliados não constituem bons exemplos para os futuros professores. Talvez sejam estes os exemplos que serão descartados por eles no futuro, ou pior, talvez possam ser seguidos, como vimos em Lortie (1975/2002).

No subitem seguinte, abordaremos a atividade de ensinar a ensinar na formação a partir do uso de recursos didático-pedagógicos e lúdicos.

#### 2.1.6.6 Ensinar a ensinar pelo uso de recursos didático-pedagógicos e lúdicos

O ensino baseado em ferramentas didáticas, pedagógicas e lúdicas na aula de LI não deve ficar restrito aos cursos de línguas, os quais oferecem uma variedade de recursos para facilitar o ensino e a aprendizagem das habilidades linguísticas. O formador (de qualquer disciplina do curso de Letras/Inglês) também pode optar por esse caminho. Agindo assim, ele ensina a ensinar, pois, além de *dizer* como se faz, ele *mostra* como se faz, o que pode tornar a experiência de ensino mais concreta para o formando.

Por exemplo, conforme explica Luckesi (2014), a experiência do brincar na formação é importante para que o professor conheça suas possibilidades e, principalmente, suas limitações ao utilizar esse recurso com seus alunos. Para o autor, o uso do componente lúdico é subjetivo tanto para o formador quanto para formando e, por essa razão, deve ser objeto de debate na formação.

A atividade, o papel de cada recurso, as razões do uso ou não-uso de certos recursos, a opção por determinadas atividades, tudo isso contribui para originar um repertório que o formando poderá mobilizar quando estiver em sua sala de aula.

Outro exemplo é o uso de tecnologias nas aulas. Perrenoud (2000) considera-o uma das competências para ensinar. Saber ensinar por meio do uso de “editores de texto”, de “ferramentas multimídias no ensino”, da comunicação à distância com os estudantes. Ao desenvolver essa competência, o formador poderá ajudar seus formandos a lidar com tais recursos tecnológicos, de modo crítico e responsável.

Na verdade, não se trata de simplesmente propor um jogo para a turma. Trata-se, sim, de planejá-lo, verificar as condições de aplicação, verificar que benefícios pedagógicos o jogo (ou qualquer atividade lúdica) traz para os formandos (ARAÚJO, 2011). Não se trata

meramente de estruturar uma apresentação no *power point*<sup>84</sup> para ler seu conteúdo na projeção. Tal apresentação deve obedecer a certos parâmetros de apresentação, a fim de que a audiência possa compreender a informação que se quer passar sem maiores dificuldades.

Desse modo, o formador que lança mão do uso dessa tecnologia, deve fazê-lo, como explica Oliveira (2003), de modo criterioso e em conformidade com os modelos de leitura (ex. do geral para o específico, do específico para o geral). Convém que reflita sobre a platéia, sobre o assunto, e sobre os objetivos da apresentação. Também é salutar que observe o papel e o emprego das cores, das imagens, do tamanho e do tipo de fontes (ex. confortáveis aos olhos da audiência), a pertinência de imagens, a quantidade de texto na tela e a qualidade de imagens, sons e vídeos. A apresentação precisa ser informativa e persuasiva, afinal, como todo recurso instrucional, esta deve ser um meio para despertar o interesse e facilitar a aprendizagem.

No ensino de LI na Licenciatura, entendemos que recursos pedagógicos, tecnológicos ou não, lúdicos ou apenas instrucionais podem contribuir sobremaneira para o aprendizado do ensino. Disciplinas de língua, literatura e prática, por exemplo, constituem espaços adequados para que o formador medeie a aprendizagem com o auxílio desses recursos. A nosso ver, o ensino da habilidade de compreensão oral pode ser enriquecido pelo planejamento de atividades ancoradas em vídeos, áudios e músicas, seguindo o padrão do ensino da leitura, isto é, por meio de atividades de pré-escuta; escuta e pós-escuta. A formação é, assim, o lugar de experimentar atividades e discutir a eficácia, ou não, de determinados recursos.

Brookfield (2015, p. 125), por exemplo, insiste que imaginação, brincadeira e criatividade (“*imagination, play and creativity*”) são aspectos centrais da experiência humana, porém são subestimados na academia e nos cursos de Pós-Graduação. O autor adverte que, embora alguns estudantes possam ser resistentes no início, o professor pode conseguir a participação: a) ele mesmo demonstra engajamento nas atividades, sendo primeiro a participar (“*be the first to engage*”); b) algum ex-aluno dá seu testemunho de que foi proveitoso participar de tais atividades (“*student’s testimony*”); c) as atividades são computadas, de algum modo, como parte da avaliação (“*reward system*”); d) as atividades mais conhecidas são apresentadas primeiro, como um “andaime” (“*scaffolding*”) para ajudar os estudantes a participarem com mais segurança sobre o que fazer (BROOKFIELD, 2015, p. 127-128).

---

<sup>84</sup> A partir de definição dada pela Microsoft™, podemos dizer que o *power point* é um programa que permite a conjugação de texto, som, imagem (estática ou em movimento) e vídeo em apresentações para públicos diversos com fins de informar sobre conteúdos também diversos, podendo ser compartilhadas na rede.



Outra forma de ensinar a ensinar é dar a chance ao formando de assumir o lugar de docente, deixando a posição de aluno para planejar, executar e, quem sabe, avaliar. É o que pretendemos abordar a seguir.

#### 2.1.6.7 Ensinar a ensinar pela prática do formando

O ensinar a ensinar pela prática do formando dá-se pela prática em sala de aula na Licenciatura e pela prática na sua própria escola, no caso dos estudantes trabalhadores.

Sabemos que o formando ocupa um “entrelugar” (MILLER, 2013) na Licenciatura. O formando ainda é aluno, mas deve agir como professor, e ao fazê-lo, é avaliado como aluno. Essa indefinição própria da formação inicial na preparação para a profissão sugere que pode haver um conflito interior. Não se sabe bem como tal conflito é resolvido na mente do formando, mas é possível discuti-lo a partir de atividades como as *microaulas*.

Para Wallace (1991, p. 87), *microteaching* é uma técnica que visa ao conhecimento experiencial da atividade docente de um modo controlado e progressivo. O autor a define como um “treinamento em contexto” (“*training in context*”). Através dessa técnica, o futuro professor de LI, principalmente aquele que ainda não teve experiência de ensino, pode praticar o planejamento, o uso do tempo, o uso do espaço e dos recursos audiovisuais e/ou lúdicos, e a própria postura diante dos colegas. A microaula pode ser gravada em áudio ou filmada para posterior análise com a turma: o formando e seus colegas com a mediação do formador.

A técnica de “*microteaching*” ou microaula apresenta três características: simplificação das tarefas do professor (apenas uma habilidade é praticada), a duração da aula (reduzida) e o tamanho da turma (reduzido – alunos reais ou colegas de classe). Ela ocorre nos seguintes estágios: (1) “*the briefing*” (formador orienta a “*microteaching*” sobre o quê e como deve ser realizado); (2) “*the teach*” (a microaula em si); (3) “*the critique*” (momento em que a microaula é assistida por todos para fins de discussão e análise); (4) “*the reteach*” (o formando ensina a mesma habilidade à luz da discussão no estágio anterior) (WALLACE, 1991).

É importante esclarecer que a técnica nasceu como uma forma de reforço behaviorista, através do qual o futuro professor “treinava até alcançar a maestria no ensino daquela habilidade”. As discussões e críticas ao modelo de “boas técnicas” de ensino levaram a uma reavaliação desse procedimento. O princípio subjacente passou a ser o ensino *reflexivo*

e a microaula passou a ser compreendida como uma “técnica para reflexão profissional” (“*technique for professional reflection*”).

Além da microaula, o formando pode assumir o lugar docente em seminários, apresentações individuais, apresentações em grupo... É no planejamento de atividades como essas que o formador pode promover a articulação entre formação e realidade escolar. Formandos que já têm experiência podem auxiliar colegas que nunca ministraram uma aula, por exemplo. Além disso, o planejamento dessas atividades ao longo de todo o curso vai fornecendo, paulatinamente, ao formando inexperiente a linguagem e os gestos próprios do *métier*. Deixar uma experiência rica para as disciplinas de prática de ensino é subtrair do formando o direito de experienciar frustrações e sucessos que poderiam contribuir para a aprendizagem de aspectos da profissão desde o início do curso de Letras/Inglês.

A esse respeito, é salutar esclarecermos que, embora seja importante que o formando assuma o lugar do docente em alguns momentos específicos, é igualmente importante que ele seja preparado para tal. Como já registramos, a rigor, se um texto é sugerido para discussão, ele o é devido a sua relevância para o aprendizado de alguma teoria, de um conjunto de conceitos pertinentes àquela disciplina. Porém, se apenas os formandos são responsáveis pelo estudo dos textos, como avaliar se as discussões foram adequadas e suficientes para a compreensão de aspectos relevantes do texto?

Outras questões podem ser levantadas: será que houve aprendizagem dos conceitos atinentes a essa disciplina? Será que as ressignificações dos textos nas apresentações dos colegas foram adequadas? Será que a preparação do(s) aluno(s) foi suficiente? Será que a profundidade do texto foi atingida por quem apresentou e por quem a assistiu? Será que a forma de apresentação foi a mais adequada? Será que os formandos foram capazes de articular os conhecimentos do texto em discussão com textos passados, ou mesmo com disciplinas já cursadas? Houve uma proposta de releitura orientada dos textos considerados mais complexos? Será que todos leram tudo?

Defendemos que os formandos tenham momentos em que ocupem o lugar do professor, mas essa experiência deve ser, cuidadosamente, orientada e acompanhada pelo formador, principalmente nos semestres iniciais, como vimos na organização da microaula. Também é importante chamar a atenção para o fato de que há uma ciência que subjaz ao ensino e à aprendizagem de uma LE (PARROTT, 1993; UR, 1996; HARMER, 2007), porém, para ensiná-la é preciso primeiro aprendê-la.

Nosso posicionamento também está ancorado em Carlini (2013a). A autora explica que, em toda e qualquer atividade proposta aos alunos, é capital conhecer os objetivos de

ensino, os conteúdos e os procedimentos. Os *objetivos de ensino* (transformações pretendidas pelo formador com os alunos e nos alunos); os *conteúdos de ensino* (“conjunto de fatos, informações, experiências, regras, princípios e generalizações produzidos e acumulados pela humanidade”), ou seja, os conhecimentos; e os *procedimentos de ensino* (ações que promovem, estimulam e desencadeiam o “processo de construção do conhecimento”). Tais ações são realizadas pelo formador e “pelo outro”, no dizer de Carlini (2013a, p. 13-18).

De modo que, em cada atividade proposta, o professor tem suas atribuições, os formandos têm suas atribuições, e os recursos têm seu papel. É preciso, então, articular esses componentes em favor da aprendizagem dos conteúdos e do *métier* docente. Entre as atividades relacionadas pela autora, nas quais os formandos participam ativamente, temos: o debate, a dramatização, o ensino por projetos, o estudo de caso, o estudo dirigido, a solução de problemas, o seminário, já mencionado algumas vezes nesta tese, os trabalhos em grupo, entre outras.

Conforme Carlini (2013a), o professor sempre tem suas atribuições seja qual for o procedimento de ensino empregado. Entre elas, as atribuições mais comuns são: definir o procedimento e seus objetivos; esclarecer o procedimento (ex. estrutura, tempo, critérios de avaliação); usar de clareza nas explicações; disponibilizar material; orientar a preparação dos formandos; orientar o uso de recursos pedagógicos; conhecer o assunto tratado; conduzir ou mediar o procedimento; estimular a tomada de notas do que foi observado; em suma, coordenar os procedimentos.

No caso do estudante trabalhador, isto é, aquele que já leciona, o compartilhamento de sua experiência na prática escolar pode ser valioso para o grupo. Caberá ao formador conhecer esses alunos e planejar maneiras de convocá-los a participar nas aulas. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 238), estes alunos podem ser aliados na articulação entre teoria e prática, principalmente, quando o próprio formador não teve a experiência como professor da escola regular.

Acreditamos que agindo dessa maneira, o formador estará ensinando seus alunos a ensinar, de modo implícito e explícito. Além disso, estará demonstrando como o formador pode agir, o que pode influenciar aqueles que desejam ser formadores, como já assinalamos.

No subitem seguinte, abordaremos o ensinar a ensinar na relação que o formador estabelece com seus formandos.

#### 2.1.6.8 Ensinar a ensinar na relação com os formandos

É salutar retomarmos as competências presentes nos Quadros 2 e 4 extraídas de teóricos e pesquisadores como Paulo Freire, Meirieu, Celani, Almeida Filho e Perrenoud. Como vimos, estes autores evidenciam a importância da “outridade”, da valorização do outro, da “alteridade” constitutiva do ato de ensinar. Promover uma relação de respeito, rigor, empatia e estima com os formandos pode ser uma forma de ensiná-los a agir de modo semelhante e de desenvolver neles valores que podem vir a ser ensinados por eles aos seus alunos.

Essa relação com os formandos é materializada de diversas maneiras, quais sejam: pelo uso do nome dos formandos, pelo olhar, pela voz, pela aproximação, pela preocupação pessoal e genuína com a aprendizagem de cada formando. Durante uma aula expositiva, por exemplo, é interessante que o formador utilize o nome dos alunos e estabeleça contato visual. Essa postura não somente ajuda a manter ou a chamar a atenção de quem é citado pelo professor, como cria um certo vínculo entre o formador e seus formandos.

Olhar para turma enquanto explica, questiona, troca ideias também é importante, especialmente, olhar para quem está falando no momento (PRODRMOU, 1991). Olhar, gentilmente, para toda a classe e, por vezes, parar em algum aluno, manter contato visual e sorrir pode gerar um sentimento de conforto propício à aprendizagem e à participação da turma.

A voz também tem um papel crucial no ambiente da sala de aula. O autor afirma que a voz é “um dos mais valiosos instrumentos no repertório de um professor” (PRODRMOU, 1991, p. 7). O tom da voz, do modo de falar e de se dirigir aos formandos pode significar ganhar a atenção ou perdê-la. O autor explica que o professor deve variar o tom da voz diversas vezes durante a aula. Geralmente, o tom será mais alto e forte: no início, na explicitação dos objetivos, nas instruções, na explicação das tarefas, na síntese da aula, por exemplo.

A proximidade que o formador estabelece entre ele o formando refere-se à preocupação com a sua aprendizagem. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 231) tocam nesse assunto ao afirmarem que é preciso conhecer o aluno, o que pensa, o que sabe, o que entende sobre a docência, seus anseios... Mas não é apenas isso. É importante que o professor busque conhecer os motivos de desinteresse e passividade. A esse respeito, as autoras citam a escrita de um memorial como um recurso válido para o autoconhecimento do formando (e também do formador).

A preocupação com a aprendizagem dos formandos também passa por conhecer quais são suas dificuldades. Ao estar ciente delas, o formador poderá orientar como estudar, como ler, como sintetizar um texto. Enfim, auxiliar o aluno a superar suas dificuldades ao longo do curso. As autoras criticam a postura de identificar as dificuldades sem orientar como saná-las, e mais, criticam a “conivência” de se expedir diplomas nessas circunstâncias, a formandos com dificuldades básicas e falta de pré-requisitos para exercer a docência, mesmo depois de cursar a Licenciatura. Entendemos que é nesse aspecto que o currículo oculto e as crenças de formadores e formandos mais influenciam a prática docente.

Resumindo os subitens anteriores: vimos que o ensinar a ensinar pode se dar através do *ensino implícito e explícito do “como fazer”* de diversas maneiras. Por meio do *ensino pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem, do ensino pela reavaliação das crenças, do ensino pela relação entre teoria e prática, do ensino pela prática do formando, do ensino pela relação com os formandos*. Portanto, o ensinar a ensinar passa pelo planejar, pelo dizer e pelo agir. Ele requer a seleção de conteúdos significativos para a disciplina visando ao pensar sobre a profissão no contexto político e ideológico de formação, mas também visando à realidade da prática do profissional junto à escola.

A compreensão de que a sala de aula da licenciatura pode ser lugar de trabalho do futuro professor faz com que o formador aceite a variação de abordagens e técnicas, estratégias ou procedimentos de apresentação de conteúdos. Essa decisão pode proporcionar a vivência do aluno que o ajudará a construir seu repertório de ensino ou enriquecer o repertório daqueles que já ministram aulas.

Brookfield (2015, p. 199) toca em um assunto tratado por Pimenta e Anastasiou (2005), Vaillant e Marcelo (2012) e, também, já registrado por nós anteriormente: ajudar o estudante universitário a ter responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Como veremos na subseção dedicada às crenças, há uma ideia de que o professor é o único responsável pela aprendizagem. Para Brookfield (2015), essa é uma postura válida em todos os níveis de ensino, da escola à Pós-Graduação, porém é uma das posturas a que os estudantes mais resistem. O autor afirma que espera que seus estudantes recordem como serem responsáveis pelo próprio aprendizado ao deixarem a universidade.

Como sugestões para ajudar os estudantes a assumirem a responsabilidade pelo próprio aprendizado, Brookfield cita quatro atitudes que o formador pode adotar. A primeira é levá-los a construir uma boa auto-estima: ao ouvir do formador que ele mesmo teve suas dificuldades até chegar a ser professor (especificá-las); ao explicar que, ainda que seja formador, também tem dificuldade em ler determinados textos e autores; ao ensinar

habilidades de estudo; ao relacionar essas experiências de aprendizado com aspectos da vida pessoal; ao conhecer as habilidades dos estudantes fora do contexto da universidade e ao usar esses conhecimentos em atividades e exemplos (BROOKFIELD, 2015, p. 200-201).

A segunda forma é levá-los a conscientizarem-se de sua própria maneira de aprender. Isso pode ser feito observando que métodos são melhores, que atividades são mais eficazes, quando procurar o formador para compreender algum texto ou conceito. O autor sugere algumas atividades, como a “carta para um outro eu” (“*letter to a second self*”), na qual o estudante registra o que descobriu sobre si mesmo durante o curso, o que foi capaz de fazer e alcançar. Essa prática pode fazê-los despertar para o cuidado com a própria formação.

A terceira refere-se ao “desenvolvimento do letramento informacional” (“*developing informational literacy*”). Trata-se de ensiná-los a lidar com as tecnologias para o próprio aprendizado.

A quarta refere-se ao planejamento de projetos de aprendizagem. Um exemplo é pensar no que se deseja alcançar em termos acadêmicos e listar os passos necessários para atingir um resultado positivo. Uma sugestão inusitada do autor, nesse sentido, e que tem estreita relação com o ensinar a ensinar, embora este último não seja o foco do autor, é pedir que os estudantes, em grupo, elaborem questões sobre o assunto estudado. Revejam as questões, submetendo-as a críticas dos demais. Distribuam os assuntos e a pontuação, especificando as razões para suas decisões (BROOKFIELD, 2015, p. 210-211).

Mais adiante, o autor sugere que o formador também se *coloque no lugar dos alunos*, tentando aprender algo que não valoriza, não consiga compreender, acha confuso ou irrelevante. Nessa linha de raciocínio, o autor se coloca em situações em que ele mesmo seja o aluno, como cursos de informática, cursos de desenvolvimento profissional, a fim de sentir como é aprender... Segundo ele, se algum professor o coloca em situação de desconforto, ele rapidamente observa para não fazer o mesmo com seus alunos (BROOKFIELD, 2015, p. 214). Para nós, essas atitudes tomadas pelo próprio autor em questão como professor universitário também corroboram o ensinar a ensinar, pois ampliam os horizontes do formador quando este se coloca no lugar dos seus formandos para melhor ajudá-los. Uma referência ao posicionamento exotópico proposto por Bakhtin. Ver subseção 2.4.2.

Gostaríamos de concluir esse item sobre o ensinar a ensinar com uma citação de Amaral (2010), quando esta assevera que “[é] preciso não esquecer que, em se tratando de profissionais de Educação, nosso alvo não pode deixar de ser a escola, seja ela de primeiro ou segundo graus, ou de nível superior” (AMARAL, 2010, p. 42).

### 2.1.7 Síntese da subseção 2.1

Nesta subseção, nossa intenção foi discutir, ainda que de modo geral, a formação docente para e na Licenciatura de Letras/Inglês e as relações complexas entre aprender a ensinar e ensinar a ensinar. Delineamos a subseção com ênfase nesta última relação e, evidentemente, no papel do formador. Conforme nossa compreensão acerca dos assuntos abordados até o momento, elaboramos a síntese seguinte.

#### **Sobre a formação, o formador e o formando, lembramos que:**

- a) A Licenciatura em Letras/Inglês deve ser lugar de pesquisa, mas, sobretudo, de aprendizado sobre conhecimentos gerais e específicos: sobre as disciplinas de LI, sobre como são aprendidas, sobre como ensiná-las e sobre aspectos da docência, com foco na realidade da educação básica.
- b) O formador é aquele que organiza as situações de ensino e busca, em parceria com os formandos, ajudá-los a aprender sobre a LI e sobre a docência.
- c) O formando exerce um trabalho: *o trabalho de estudante* com atribuições que devem visar a sua autonomia e autoformação. Ver subseção 2.3.
- d) A formação inicial deve favorecer o caminho de um “processo de aprendizagem guiada” para o desenvolvimento “da capacidade de autodireção” (ALARCÃO, 2003).
- e) A literatura aponta que os percalços da docência em LI são oriundos do descaso pelo ensino de línguas e pela carência na formação didático-pedagógica do profissional que as ensina.
- f) A responsabilidade pela formação pedagógica do formando de LI não é apenas da Faculdade de Letras, de Educação, do professor de Didática, ou do professor dos estágios: é de *todos* os seus professores e do *próprio formando*.
- g) *Todos* os professores do Curso de Letras/Inglês, no âmbito de suas especializações, devem estar aptos a: mostrar como suas disciplinas se articulam com os aspectos práticos da carreira, com a atividade de ensinar a ensinar e com as demais disciplinas.

#### **Sobre conhecimentos aprendidos/gerados/reelaborados na formação, temos:**

- a) Cada disciplina tem o potencial para resolver problemas na sua área: a formação em LI deve identificar esses problemas, a fim de orientar seus

formandos para: aplicar soluções existentes, adaptar soluções e pensar novos caminhos, com base nos saberes e conhecimentos (inter)disciplinares.

- b) Os conhecimentos científicos que subjazem ao ensino (ex. como aprendemos, como aprendemos uma LE, como ensinar suas habilidades) devem ser debatidos nas várias disciplinas, para que haja desenvolvimento de saberes e de competências técnicas nos quais os formandos ancorem sua atividade docente.
- c) A docência é um “*campo de conhecimentos específicos*”: nesta tese, nos interessam dois deles: os conteúdos didático-pedagógicos (relativos à prática) e os pedagógicos (relativos à teoria) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 166).
- d) O conhecimento sobre a relação ensino e aprendizado pode ser enriquecido por várias fontes: a escola informa sobre a prática; a Didática e a Pedagogia auxiliam o processo de reflexão sobre a teoria e prática; a Psicologia Sócio-Histórica fundamenta as ações do professor como mediador do aprendizado.
- e) O conhecimento sobre a formação deve estar atrelado à pesquisas sobre os discursos de formadores e formandos, assim como, investigações sobre maneiras de “desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada” a fim de que possam “construir saberes locais a partir de sua prática” (CELANI, 2010, p. 65).
- f) Os conhecimentos de natureza teórica e prática da atividade de ensinar a ensinar também estão: no currículo de Letras/Inglês, no currículo (real e oculto), no currículo da educação básica, no conteúdo das disciplinas de LI, nos processos de ensino e de aprendizagem, na complexa tarefa de avaliar a aprendizagem (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014), nos recursos didáticos instrucionais, audiovisuais, e nas relações inter-pessoais (GIL, 1994; MARQUES, 2000; FARIAS *et al.*, 2014).

**Sobre a relação teoria/prática e universidade/escola, depreendemos que:**

- a) A formação em LI está dissociada da realidade do ensino na escola regular.
- b) As aulas na Licenciatura, como aulas universitárias que são, têm natureza “interdisciplinar” e, nelas, o formando deve “se preparar para novos desafios” através de “problemas novos que exigem novas soluções e imaginação para soluções criativas” (MASETTO, 2010; 2015b).
- c) O planejamento deve prever aulas que possibilitem formas de “interação com ambientes profissionais” (MASETTO, 2010, p. 67-71). Trata-se de adotar uma



concepção de aula como o espaço e o tempo de aprendizado através de “interatividades”, onde “possa haver uma situação de aprendizagem significativa” (MASETTO, 2015b, p. 23-25).

- d) A interação com o ambiente de trabalho na Licenciatura pode estar: no incentivo à participação mais ativa de alunos que já lecionem; na interlocução com professores da educação básica; no estudo de resultados de pesquisa sobre a escola, suas características, seus problemas e suas necessidades; na adoção de estudos de caso como fonte de problematização, reflexão e busca de soluções para problemas enfrentados por professores no contexto de sala de aula, articuladas aos conhecimentos teóricos, para nomear algumas.
- e) A prática nos estágios permite construir outros repertórios: o do que poderia ser feito, o do que pode ser adaptado/reconstruído, e assim por diante, ampliando o horizonte das possibilidades, da flexibilidade e da imprevisibilidade da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 199).
- f) A prática de ensino deve ser o lugar no qual se coloca em prática o repertório conceitual e prático de como ensinar adquirido nas disciplinas anteriores.

**Sobre a atividade de ensinar a ensinar, destacamos que:**

- a) A ideia que subjaz à atividade de ensinar a ensinar na Licenciatura é a didatização dos conteúdos. Isso é alcançado por meio da dimensão técnica do ensino (RIOS, 2010).
- b) O uso de técnicas e procedimentos de ensino é salutar: o formador não precisa “inventar a roda” sempre que o ano inicia, pois o que há já foi testado e aprovado. Mas nada o impede de elaborar novas técnicas com seus formandos.
- c) O formando deve estar ciente do que o espera no trabalho na escola: é salutar avaliar o que existe, o que é feito por quem já atua na área; é boa prática analisar e refletir sobre o que deu certo e o que deu errado, o que poderia ter sido feito e não o foi, para, então, aventurar-se na recriação, no fazer diferente, na crítica à teoria, na crítica ao prescrito, na crítica ao trabalho realizado.
- d) As prescrições da Didática e as técnicas de ensino não garantem o êxito, porém apontam os caminhos para lidar com as situações intra-classe (RANGEL, 2005; ARAÚJO, 2005).
- e) A atividade de ensinar a ensinar acontece paralelamente à atividade de ensinar a aprender. Estas são interdependentes e têm, a nosso ver, três naturezas: a

*natureza discursiva*, o formador *diz como* fazer (ensino discursivo), guarda relação com a aula expositiva dialógica (LOPES, 2005, p. 35). A *natureza estratégica*, o formador *mostra como* fazer através da sua própria prática (ensino pelo exemplo, pelo agir). A *natureza prática*, o próprio formando *faz* (ensino pela prática), seja seguindo a prática do formador seja reconstruindo-a; ele mesmo age, pratica o apreendido, ancorado nos conceitos. A estratégia de *microteaching* (“*microaula*”) (WALLACE, 1991, p. 87) é a que mais se aproxima da realidade.

- f) O formador deve planejar com base nas *realidades e necessidades profissionais* dos alunos (GIL, 1994; MARQUES, 2000; FARIAS *et al.*, 2014). Convém organizar e apresentar os aspectos *teóricos* acompanhados das aplicações e articulações possíveis, *didatizando os conteúdos*.
- g) As “metodologias ativas” (MASETTO, 2010) permitem que o formador demonstre; discuta; apresente; provoque reflexões sobre maneiras de *como* os conteúdos de sua disciplina podem ser ensinados/apreendidos/relacionados no contexto da educação básica.
- h) A atividade de ensinar a ensinar envolve: o ensino implícito do “como fazer”, o ensino explícito do “como fazer”, o ensino pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem (VEIGA, 2005); o ensino pela relação entre teoria e prática, o ensino pela prática do formando, o ensino pela relação com os formandos, e o ensino pela reavaliação das crenças.
- i) A categoria de pesquisa do ensinar a ensinar pode ser subdivida em três subcategorias: *ensinar pelo dizer, ensinar pelo demonstrar, ensinar pelo fazer diário* na Licenciatura.
- j) O repertório construído na formação inicial é essencial, pois o formando também precisará ensinar seus alunos na escola regular a estudarem e a desenvolverem suas potencialidades intelectuais, sociais, relacionais – o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver (ZABALA; ARNAU, 2010).
- k) A postura e as decisões do formador também contribuem para o repertório daquele formando que deseja ser formador, mas não deseja atuar na escola.
- l) Os estudos de Lortie (1975/2002), Tilestone (2004), Mewborn e Tyminski (2006), Farias (2011), Masetto (2010; 2015a, 2015b), Carlini (2013a; 2013b), Amaral (2010), entre outros, nos autorizam a dizer que: à formação cabe conhecer as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas dos formando, a

fim de ajudá-los a mudar as que precisam ser mudadas; o formador deve valer-se de técnicas, estratégias e procedimentos de ensino, sem culpa; o formando agregará este aprendizado ao seu repertório docente de base, construído, paulatinamente, ao longo da formação inicial.

- m) O ensinar a ensinar passa, sobretudo, pela capacidade e pela intenção do formador em orientar o formando para uma postura autônoma diante do seu próprio processo formativo, caso o estudante já apresente tal postura, cabe ao formador, nutri-la.

Gostaríamos de concluir esta subseção com três citações que corroboram e exemplificam o que temos abordado acerca da preparação na formação. Com base em Ferreira (1987)<sup>85</sup>, ao discutir o papel e as contribuições da Psicologia da Educação à formação de professores, Freitas (1994a) diz:

Considerando que a Psicologia da Educação dicotomiza sujeito e objeto, oscilando entre o idealismo e o objetivismo, obriga-nos a escolhas excludentes: um comportamentalismo radical que concebe o professor como um modelador dos alunos, ou um subjetivismo segundo o qual ninguém ensina ninguém, e que percebe o professor apenas como um facilitador da aprendizagem. Essa situação, conseqüentemente, influi nos cursos de formação de educadores, que difundem uma Psicologia da Educação com conteúdo abstrato, distante da realidade dos futuros professores e de seus alunos, *não fornecendo instrumentos eficazes para orientar a prática pedagógica* (FREITAS, 1994a, p. 23, grifos nossos).

O excerto é pertinente à discussão proposta até aqui sobre o papel do professor, do formador, do ensino, e da dicotomização de categorias. Esta última parece impedir o avanço nas questões do fazer educativo. Para nós, o excerto corrobora a ideia de ensinar a ensinar como uma forma de preparar o estudante para a profissão.

A segunda citação é de Moraes, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004, p. 60). Na revisão desses autores sobre estudos acerca da aprendizagem da leitura, afirmam que:

*A formação dos professores constitui uma tarefa prioritária da sociedade e, no que se relaciona a ela, deve-se levar em conta o fato de que as próprias ideias do princípio alfabético e da consciência fonêmica não são claramente compreendidas pela maioria dos professores na escola maternal [...] e, sem dúvida, também na escola primária.* Ficou demonstrado que a *formação dos professores* [nesses assuntos específicos] *tem efeitos positivos no progresso da leitura e da escrita dos seus alunos* (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004, p. 60, grifos nossos).

---

<sup>85</sup> FERREIRA, M.G. **Psicologia educacional. Análise crítica.** São Paulo: Cortez, 1987.

O excerto evidencia a necessidade de o professor concluir a formação conhecendo minimamente a disciplina que irá ministrar, ainda que sobre esta última possa sempre aprender mais.

A terceira citação foi extraída de Masetto (2010). Nela, o autor afirma que “Conhecer técnicas que facilitem a aprendizagem com a aplicação dos conhecimentos à vida prática e aprendendo a resolver problemas é fundamental para a docência. [...] A interação teoria-prática é fundamental para a aprendizagem” (MASETTO, 2010, p. 123-124).

Diante do exposto ao longo desta subseção 2.1, o posicionamento adotado por nós na defesa da atividade de ensinar a ensinar na Licenciatura em LI não significa considerá-la uma panaceia, tampouco uma volta ao tecnicismo (técnica pela técnica). Trata-se de propor uma reflexão acerca da postura responsável da tarefa de formador na orientação dos formandos para a difícil e complexa tarefa de ensinar inglês. Afinal, este é o objetivo primordial da Licenciatura em Letras/Inglês, ou, pelo menos, deveria sê-lo. Tal postura pode constituir-se, assim acreditamos, em um caminho para preencher lacunas na formação didático-pedagógica de formadores e formandos enfatizadas na literatura aqui reunida.

Na próxima subseção, nossos esforços estarão centrados nos estudos acerca do trabalho e da atividade, a fim de definirmos o trabalho e a atividade docente no âmbito da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, campos do conhecimento que fundamentam esta tese.

## 2.2 TRABALHO E ATIVIDADE: ORIGENS, CONCEITOS E ABORDAGENS ERGONÔMICAS DE ANÁLISE

“O conceito filosófico-pedagógico de *atividade* significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho”.

(DAVIDOV, 1999, p. 1)

O *trabalho*, assim como a *formação*, discutida na subseção 2.1, e a *linguagem*, a ser discutida na subseção 2.4, compõe uma tríade orgânica que alicerça a tese. A partir do conceito de trabalho, esta subseção tem o objetivo principal de oferecer as bases para a compreensão do ensino e da atividade discente como trabalho, assunto que abordaremos na subseção 2.3 desta fundamentação teórica.

Para atingir essa finalidade maior, determinamos quatro objetivos que se inter-relacionam. Primeiro, discutir o conceito de *trabalho* no âmbito geral e, em seguida, sob o prisma da Ergonomia da Atividade. Segundo, apresentar esta última em oposição à Ergonomia Clássica. Terceiro, abordar os conceitos de trabalho prescrito, trabalho real e realizado<sup>86</sup>, tarefa, *atividade*, conhecimentos e experiência à luz dessa oposição, considerando-os como categorias intrínsecas a qualquer trabalho. Quarto, apresentar uma síntese da teoria que embasa a Ergonomia da Atividade: Teoria da Atividade.

Lembramos que ambos os conceitos – trabalho e atividade – serão retomados sob a ótica dos pressupostos da Clínica da Atividade na subseção 2.4, quando abordaremos a fundamentação para a geração e a análise dos dados. Também sublinhamos que abstraímos da discussão a relação trabalho-remuneração, uma vez que, na análise dos dados, partimos da atividade concreta, revivida pelos sujeitos, como as aulas ministradas pela formadora na disciplina onde a pesquisa foi realizada.

Para alcançar esses objetivos, estruturamos esta subseção em cinco itens. Em 2.2.1, discutiremos origens e definições do termo trabalho com base em Terssac e Maggi (1996), Marx e Engels (1998), Marx (2004a; 2004b) e Machado (2007), indicando possíveis

---

<sup>86</sup> Também utilizaremos o termo ‘trabalho realizado’, além do termo ‘trabalho real’ próprio da ergonomia da atividade. Entendemos que o primeiro é aquele que pode ser observado, dimensionado (LOUSADA, 2006, p. 74), enquanto o segundo é mais abrangente, abarcando o observável tanto quanto o não observável, o realizado e o que não se realizou, como expresso na definição de Clot (2007, p. 60-61). As referências nas obras da ergonomia francófona citadas na tese trazem o *trabalho real* como categoria, por exemplo, Daniellou (1996).

semelhanças com as atividades docente e discente, a fim de estabelecer a relação entre esta subseção e a próxima. Em 2.2.2, discorreremos sobre as origens da Ergonomia com base em Wisner (1996) e outros. Em 2.2.3, abordaremos as correntes anglo-saxã e francófona da ergonomia, baseando-nos principalmente em Darses e Montmollin (2006) e Yvon e Saussez (2010). Em 2.2.4, apresentaremos o conceito de atividade à luz da Teoria da Atividade. Por fim, em 2.2.5, sintetizaremos esta subseção.

Após esta introdução, iniciaremos pelas origens do termo trabalho, seguida de uma discussão dos seus atributos.

### 2.2.1 Trabalho: origens e caráter polissêmico

Segundo Leplat (2004, p. 101), “[t]oda reflexão sobre a análise do trabalho deveria partir de uma reflexão sobre a noção de trabalho<sup>87</sup>”. Assim, a fim de contextualizar o termo, partimos de noções que lhe foram atribuídas ao longo do tempo. Para isso, pesquisamos diversos significados<sup>88</sup> e percebemos o seguinte: o trabalho é uma atividade tão antiga quanto o ser humano e encerra significados diversos para épocas e povos distintos.

Esse caráter polissêmico do termo parece basear-se no modo como as sociedades, em momentos distintos da história, entendem a natureza das tarefas realizadas e quem as realiza. Para Tomazi (2000), por exemplo, “[a] atividade denominada trabalho [...] nem sempre teve o mesmo significado, o mesmo valor e a mesma importância [...]” (TOMAZI, 2000, p. 35). Já Terssac e Maggi (1996) veem nesse caráter polissêmico a complexidade do trabalho: “a noção de trabalho é complexa porque as práticas variam de uma situação a outra, mas também porque o sentido da noção é variável no curso do tempo e de uma sociedade para a outra” e, igualmente, ainda “varia no interior de uma mesma sociedade<sup>89</sup>” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 77-79).

---

<sup>87</sup> No original: “Toute réflexion sur l’analyse du travail devrait commencer par une réflexion sur la notion même de travail” Leplat (2004, p. 101).

<sup>88</sup> Para elencar definições do termo ‘trabalho’, procedemos a uma pesquisa nas seguintes obras: **American Heritage Dictionary (AHD)** (1991, p. 1275; p. 1390); Harvey (1998, p. 207); Tomazi (2000, p. 33-54); Albornoz (2008); **Dicionário etimológico da língua portuguesa** (CUNHA, 2010, p. 642); a **Bíblia**, os dicionários **Houaiss** (2012, p. 763), e os Dicionários **Michaellis**, **Aurélio** e **Larousse** em suas versões on-line. Também Arendt (2007) apresenta uma ampla discussão acerca do que seja trabalho em uma perspectiva político-filosófica, em especial nos capítulos III, IV e V.

<sup>89</sup> No original: “Le travail est une notion complexe parce que les pratiques varient d’une situation à l’autre, mais aussi parce que le sens de la notion est variable au cours du temps et d’une société à l’autre” e “[...] [la notion de travail] varie à l’intérieur d’une même société” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 77; p. 79).

Remontando às origens da palavra trabalho, também percebemos que, de um lado, está associado à ideia de punição, sofrimento, esforço físico e mental, cansaço, fadiga, submissão, atividade inferior.<sup>90</sup> De outro, é entendido como um dom divino, uma bênção, um benefício.<sup>91</sup> Apenas no século XIII o termo trabalho foi compreendido como um “ofício” (CUNHA, 2010, p. 642; TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 80) e no século XVII, passou a designar atividades produtivas e atividades quotidianas (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 80).

Há que se destacar, ainda, a coexistência de concepções distintas no interior de uma mesma sociedade, como já foi exposto, e a noção de trabalho como atividade natural do homem. No primeiro caso, as concepções variam e dependem da atividade realizada, como ocorre na sociedade greco-romana<sup>92</sup> (HARVEY, 1998, p. 207). No segundo caso, o trabalho como atividade natural do homem é uma característica de comunidades tribais, onde o trabalho é “parte do conjunto de atividades” realizadas pelo grupo, não guardando “um valor em si” (TOMAZI, 2000, p. 35). Podemos citar como exemplo de tal concepção o trabalho realizado por comunidades indígenas e aborígenes mais isoladas.

Nos dicionários, as definições são semelhantes. O trabalho é definido a partir de termos, como atividade, execução, objetivo e tarefa. No dicionário **Houaiss** (2012, p. 763), o trabalho é: “atividade produtiva ou criativa, exercida para determinado fim”.

No **Dicionário Aurélio** on-line, trabalho é: “aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim”; “atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento”; é “atividade que se destina ao aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual, etc.” (ex. o trabalho escolar). No dicionário **Michaellis online**, trabalho é: “o exercício material ou intelectual para fazer ou conseguir alguma coisa”; “atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim”.

Notamos o seguinte sobre as definições: a) podem ser estendidas às atividades de estudantes em escolas ou universidades; b) relacionam o homem ao meio; c) apresentam o trabalho como uma atividade física e/ou intelectual, invariavelmente presente na vida do homem; d) e atribuem ao trabalho um objetivo determinado.

<sup>90</sup> Em português e francês, o termo deriva do “latim vulgar *trīpālīāre*”: “torturar com o *tripalium*” – instrumento composto por três estacas (CUNHA, 2010, p. 642; TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 79). Em inglês, o termo *toil* “esforço ou trabalho exaustivo” deriva do latim *tudicula* máquina de amassar azeitonas e *work*: “esforço ou atividade física ou mental dirigida para a produção ou realização de algo” deriva do alemão *Werk*, com raiz semelhante ao termo grego *ergon* (AHD, 1991, p. 1390).

<sup>91</sup> Como na passagem bíblica em Eclesiastes 3:13, onde lemos: “E também que todo o homem coma e beba, e goze do bem de todo o seu trabalho; isto é um dom de Deus”.

<sup>92</sup> O trabalho *ergon*: a atividade intelectual considerada superior e relativa à criação, ao pensar, e à política; e o trabalho *ponos*: atividade considerada inferior, por isso realizada por homens escravizados.

As relações estabelecidas entre o trabalho e a vida do homem, a nosso ver, estão no cerne do conceito de trabalho proposto por Marx e Engels (1998) e Marx (2004a; 2004b). Essa visão histórica do trabalho como “práxis humana” (MARX; ENGELS, 1998, p. 99-103) e do homem como “ser social” (MARX 2004b, p. 107-108) permeia a gênese da abordagem ergonômica da atividade e dos estudos sobre o ensino como trabalho.

*Grosso modo*, o autor do materialismo histórico-dialético abordou o trabalho como categoria capital em seu método. O trabalho é compreendido como uma “atividade material”, concreta, fundamentalmente humana e transformadora da natureza, da sociedade e, conseqüentemente, do próprio homem (MARX; ENGELS, 1998; MARX 2004a; 2004b), como buscaremos elucidar no subitem a seguir.

#### 2.2.1.1 Trabalho: processo de transformação da natureza<sup>93</sup>

É sabido que Marx (2004a) conceituou trabalho como “um processo” realizado entre dois atores principais: o homem e a natureza. Aquele se apropria dos recursos de que esta dispõe para transformá-los em seu benefício. Nesse processo “o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”, transformando os recursos provenientes desta, por meio das “forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos” (MARX, 2004a, p. 211).

As transformações nos recursos da natureza não existem apenas *a posteriori*. O autor explica que tudo o que é transformado existia *a priori* na mente do trabalhador: “[n]o fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”, por este não transformar “apenas o material sobre o qual opera”, mas por concretizar “o projeto que tinha conscientemente em mira” e “ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 2004a, p. 211). Segundo o autor, isso exige máxima atenção, sobretudo, quando o trabalho não lhe desperta o interesse, como explicitado a seguir.

*E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinte o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa,*

<sup>93</sup> Esclarecemos que o resgate do conceito de trabalho em Marx (2004a, p. 111-113) e de atividade humana real e concreta proposta em Marx e Engels (1998) deu-se em razão da relação que há entre esses e outros conceitos do materialismo histórico-dialético (ex. consciência) e os estudos que contribuíram para a tradição francófona da Ergonomia. Os conceitos de homem como ser social e de atividade como “práxis humana” relacionam-se àqueles desenvolvidos pelos estudos da chamada Escola de Vigotski, com trabalhos de Leontiev, Luria e Davidov e, por conseguinte, aos estudos empreendidos no âmbito da Clínica da Atividade (CLOT, 2009; 2010b).



que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2004a, p. 211, grifos nossos).

Resumindo: em Marx (2004a), o trabalho é um processo historicamente constituído, no qual o homem, ser histórico e social, se relaciona com a natureza, utilizando-se dos seus recursos, empregando sua energia e atenção na tarefa de transformá-los (atividade humana) em benefício próprio<sup>94</sup> a partir do que já tem elaborado em mente (atividade intelectual e intencional) sobre o que transformar, como transformar e em que transformar, portanto, dirigido a um fim. Tal projeto de transformação submete a vontade do homem a fim de que e até que ele o realize, constituindo-se em um processo complexo, como veremos a seguir.

### 2.2.1.2 Trabalho: complexidade e outros atributos

Valendo-nos outra vez de Marx e Engels (1998, p. 10), entendemos que o trabalho é uma característica fundamental do homem. Este se distingue dos outros animais pelas relações de apropriação, transformação e produção que mantém com os meios para sua própria existência, isto é, para a sua “vida material” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

É no e pelo trabalho que essas relações se dão, de modo que tudo ao nosso redor é fruto desta atividade humana, inclusive e, principalmente, a “sociabilidade” (MARX, 2004b, p. 107-108). Esta é um espaço-tempo onde se dão as interações entre os homens e as normas de comportamento que as regulam (OLIVEIRA, 1993, p. 259-260), como explícito na afirmação: “o trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos” (CLOT, 2007, p. 72).

É por sua importância na constituição das sociedades e na vida do homem e por sua complexidade que o trabalho deve ser pensado não por uma, mas por diversas disciplinas a ele associadas, como as ciências humanas e as ciências sociais (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 77-79). De fato, Friedmann (1961)<sup>95</sup> afirma que o trabalho possui cinco atributos: “técnico, fisiológico, psicológico, social e econômico<sup>96</sup>” (FRIEDMANN, 1961 *apud* LEPLAT, 2004, p. 101); cada atributo convoca uma ou mais disciplinas distintas para dar conta dos sentidos do trabalho e de modos de analisá-lo.

<sup>94</sup> Entendemos que Marx não se refere, nesta definição especificamente, a um sistema voltado para a produtividade, no qual o trabalhador não produz para si, mas para um grupo, como veremos adiante na definição de Meyerson (1951). Ver nota 100. No entanto, na definição supracitada, interessam-nos as referências de Marx à transformação, atenção e submissão da vontade de quem realiza o trabalho.

<sup>95</sup> FRIEDMANN, Georges. L'objet de la sociologie du travail. In: FRIEDMANN, Georges, NAVILLE, Pierre. (Eds.), **Traité de sociologie, première partie : définitions et méthodes**. Colin, Paris, 1961, p. 11-34.

<sup>96</sup> No original: “technique, physiologique, psychologique, social, économique” (FRIEDMANN, 1961 *apud* LEPLAT, 2004, p. 101).

Essa gama de pontos de vista possíveis na análise de uma tarefa explica a complexidade desta tarefa e do trabalho do qual é categoria constitutiva. No entanto, não é apenas a complexidade que importa, pois ela não existe por si só. Para Leplat (1996), quando se pretende analisar o trabalho, é fundamental observar a relação que há entre a sua complexidade e a competência do trabalhador, pois,

[n]ão há ação eficaz sobre a complexidade de uma tarefa sem a análise da competência dos trabalhadores nela envolvidos, como também não há ação de formação verdadeiramente eficaz sem a análise da complexidade da tarefa ou classes de tarefas para as quais se prepara o trabalhador<sup>97</sup> (LEPLAT, 1996, p. 72).

Além dessa relação, é preciso, segundo este autor, entender que há conflitos entre os objetivos do trabalhador e os objetivos da tarefa que deve executar. Daniellou (1996, p. 184) apresenta uma série de constatações sobre esses conflitos e a natureza complexa das situações de trabalho. Esta se apresenta de várias maneiras: na diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real – relacionada aos conflitos citados por Leplat (1996) –; nos inúmeros raciocínios solicitados pelo trabalhador para executar as tarefas; nas tomadas de decisão que compõem uma tarefa em um único dia de trabalho; nas estratégias utilizadas na solução de problemas; nas questões de ordem coletiva, entre outras.

O aspecto complexo do trabalho também reside na sua natureza multidimensional, e na sua noção abstrata. A primeira refere-se às suas dimensões econômica, psicológica e social.<sup>98</sup> A segunda refere-se à noção abstrata fruto das representações mentais que as sociedades fazem do trabalho, pois este “pode ser definido através da análise das atividades, mas também através das representações que os homens elaboram e através das ideias que eles fazem do trabalho<sup>99</sup>” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 84).

Nessa linha de raciocínio, tais constatações podem ser aplicadas às atividades docente e discente, como veremos na próxima subseção. Também reiteramos que nosso objetivo de analisar como o trabalho docente de ensinar a ensinar é compreendido pelos atores da formação (formadora e formandas), por meio da análise da atividade concreta, está mais afinado com a segunda noção. Isso ocorre na medida em que a atividade concreta deve ser o ponto de partida da análise do trabalho, como veremos nos pressupostos da Clínica da Atividade na subseção 2.4.

<sup>97</sup> No original: “Il n’y a pas d’action efficace sur la complexité d’une tâche sans analyse de la compétence des opérateurs qui y seront affrontés, pas plus qu’il n’y a d’actions de formation vraiment efficace sans analyse de la complexité de la tâche ou des classes de tâches pour lesquelles on forme” (LEPLAT, 1996, p. 72).

<sup>98</sup> Esclareceremos a dimensão psicológica na subseção 2.4.

<sup>99</sup> No original: “peut être défini au travers de l’analyse des activités, mais aussi au travers des représentations qu’élaborent les hommes et au travers des idées qu’ils se font du travail” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 84).

Finalmente, o trabalho também é um processo complexo porque organiza as situações que o constituem, mas também porque é organizado por elas. Meyerson (1951)<sup>100</sup> se refere ao trabalho como processo estruturante de inúmeras atividades, mas ao mesmo tempo estruturado por estas. Como Marx (2004a), aquele autor considerou o trabalho do ponto de vista histórico, definindo-o como “uma conduta orientada”, como uma atividade “destinada a criar objetos e valores com utilidade para um [dado] grupo [...] disciplinada submetida aos constrangimentos da matéria e do meio humano” (MEYERSON, 1951, p. 69 *apud* OUVRIER-BONNAZ; WEILL-FASSINA, 2016, p. 115).

Observando a relação que se estabelece entre trabalho, sistematização, saberes e intencionalidade, compreendemos que ela está presente no pensamento de Nouroudine (2002). O autor acrescenta a esta relação o papel do coletivo e a relevância da cooperação no âmbito do trabalho a fim de que este se realize. Segundo este autor,

*[a]s atividades, os saberes e os valores são propriedades intrínsecas ao trabalho, que se manifestam no cruzamento e na contaminação mútua. Se não há trabalho sem que haja intenção expressa por um sujeito individual e/ou coletivo, a orientação da atividade (esboçada na intenção) é necessariamente dirigida por uma dinâmica transformadora inscrita na ‘atividade’, ordenada e organizada em torno de coletivos de trabalho, para os quais a cooperação é indispensável (NOUROUDINE, 2002, p. 19, grifos nossos).*

As atividades docente e discente, de modo análogo a outras atividades de trabalho, são dirigidas por essa mesma “dinâmica transformadora”, “ordenada”, “organizada” e dependente de uma atmosfera de cooperação e de um coletivo. Isso fica claro quando Terssac e Maggi (1996) explicam que, independentemente de remuneração, todo trabalho é intrinsecamente organizado. Esse fator influencia as dimensões do trabalho e pode variar conforme o objetivo e as ações a cumprir na situação de trabalho. Esta última faz menção ao “resultado de escolhas organizacionais concernentes aos objetivos e meios para atingi-los: as escolhas de ação, de realização de ações concernentes aos sujeitos particulares, ao meio, aos objetos e às técnicas<sup>101</sup>” (MAGGI, 1984<sup>102</sup>; 1990<sup>103</sup> *apud* TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 97).

O que abordamos até aqui em relação ao trabalho e a sua complexidade está em consonância com a definição de Machado (2007), para quem o *trabalho* é:

<sup>100</sup> Referência à obra: MEYERSON, Ignace. Comportement, travail, expérience, oeuvre. **L’Année psychologique**, p. 77-82. Repris dans *Ecrits. 1920-1983. Pour une psychologie historique*, p. 66-70, 1951.

<sup>101</sup> No original : “résultat de choix organisationnels [...] concernant des buts et des moyens pour les atteindre : des choix d’action, d’accomplissement des actions concernant des sujets particuliers, de milieux, d’objets, de techniques” (MAGGI, 1984; 1990 *apud* TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 97).

<sup>102</sup> MAGGI, Bruno. **Questioni di organizzazione e sociologia del lavoro**. Turin, Tirrenia Stampatori, 1984.

<sup>103</sup> MAGGI, Bruno. **Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell’organizzazione**. 2º ed. accrue, Milan: EtasLibri, 1990.

[...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados (MACHADO, 2007, p. 92-93).

Esta é a definição de trabalho que adotaremos na tese. Ela abrange a compreensão do trabalho como atividade construída e situada sócio-historicamente, complexa, organizadora da e organizada pela própria situação de trabalho. Nela, identificamos o caráter relacional, mediador e instrumental do trabalho como atividade humana. Trata-se de uma definição que, a nosso ver, compartilha os mesmos pressupostos da Ergonomia da Atividade, abordagem de análise do trabalho que passaremos a discutir na sequência.

## 2.2.2 Ergonomia: o caminho para um novo olhar sobre o trabalho

Neste item, propomo-nos discorrer sobre a Ergonomia, de modo geral, como um alicerce para a discussão sobre a Ergonomia da Atividade<sup>104</sup>, abordagem a partir da qual é possível entender o ensino e o estudo como atividades no contexto do trabalho. Para tanto, abordaremos a origem da Ergonomia e da Ergonomia da Atividade, discutiremos aspectos do Taylorismo que provocaram discussões acerca do trabalho e da atividade e exporemos razões que levaram ao desenvolvimento de uma Ergonomia da Atividade na França.

### 2.2.2.1 Ergonomia: considerações sobre o termo e suas origens

Ergonomia é uma palavra de origem grega (*ergon* = trabalho; *nomos* = leis). Refere-se a uma ciência que estuda as leis e normas atinentes ao trabalho. Está associada, no senso comum, a ginásticas laborais, a questões de postura física do trabalhador e de adaptação dos instrumentos que ele utiliza, de maneira a garantir-lhe o conforto, prevenindo problemas de saúde física e/ou psíquica. A rigor, há uma relação entre ergonomia, medicina, psicologia do trabalho e segurança do trabalho para garantir a produtividade (produzir mais em menos tempo), preservando-se a saúde do trabalhador.

<sup>104</sup> Apesar de nossa tese pertencer ao campo da LA, convocar a ergonomia da atividade para contribuir como suporte teórico foi condição *sine qua non* para explicarmos o ensino como trabalho, para fundamentarmos a atividade do aluno como um trabalho e para situar a tese em uma perspectiva mais recente de estudo que propõe, em vez da descrição, a transformação da situação de ensino pelo próprio professor e, conseqüentemente, seu desenvolvimento em relação à atividade de ensino. Algumas digressões foram necessárias para esclarecermos termos, posicionamentos e pressupostos.

A preocupação com os efeitos do trabalho sobre o homem não é recente, datando do século XVII, época em que já se pretendia “melhorar o rendimento do homem no trabalho<sup>105</sup>” (NEBOIT, 2006, p. 1). Nesta época, o médico italiano Ramazzini (2016), por exemplo, pesquisou e catalogou doenças causadas por atividades profissionais (NEBOIT, 2006, p. 1).

Todavia, conforme Wisner (1996, p. 30), o termo ergonomia (“*ergonomics*”) só foi cunhado em 1947, pelo engenheiro inglês Murrell, em razão de um estudo pluridisciplinar em colaboração com um fisiologista e um psicólogo. Esses pesquisadores buscaram adaptar a máquina (ex. *cockpit* de avião) ao homem e “[o] êxito dessa experiência [...] a credenciou para ser exportada para o mundo industrial no pós-guerra” (FERREIRA, 2008, p. 89). Assim, em 1949, é fundada a Sociedade de Pesquisa Ergonômica da Inglaterra (NEBOIT, 2006, p. 1).

Antes desse evento, surgiram nos Estados Unidos dois modelos de organização do trabalho, que, para Neboit (2006), alteraram o modo de perceber o operário e o seu trabalho. Tratam-se, respectivamente, do Taylorismo e do Fordismo. No primeiro, Taylor implantou princípios de divisão, padronização e racionalização do trabalho. No segundo, Ford idealizou o modelo de linha de montagem e especialização máxima do operário para produzir em série.

Parece-nos razoável apresentar aspectos do Taylorismo que foram rechaçados por teóricos francófonos, como Wallon (1947), mas que, ao mesmo tempo, provocaram reflexões acerca de categorias centrais da ergonomia, como o trabalho prescrito, a tarefa e a atividade.

#### 2.2.2.2 Taylorismo: entre críticas e reflexões sobre o trabalho

Para Taylor (1990), os princípios da administração científica – ou das tarefas – (planejamento, seleção de pessoal, preparo, controle e execução) eram aplicáveis desde a gerência do lar até a gerência de universidades (TAYLOR, 1990, p. 23). Era mister o treinamento do operário pelos elaboradores das tarefas<sup>106</sup>. Planejá-las e assegurar-lhes sua fiel execução era o objetivo do seu modelo. Por isso, criticava o fato de os operários aprenderem o *métier* com o colega e executarem as tarefas, segundo ele, como bem entendiam<sup>107</sup>, sem padrões de métodos ou instrumentos, como revela o seguinte excerto:

<sup>105</sup> No original : “amélioration du rendement de l’homme au travail” (NEBOIT, 2006, p. 1).

<sup>106</sup> Taylor acreditava na divisão do trabalho entre intelectual (planejamento das tarefas) e manual (execução), de modo que este não poderia ser eficientemente realizado sem aquele (TAYLOR, 1990, p. 34).

<sup>107</sup> Taylor criticou o sistema chamado por ele de “iniciativa e incentivo”, por dois motivos, quais sejam: aquela não era obtida e os operários eram responsáveis tanto pelo planejamento do trabalho como pelo ritmo das máquinas (TAYLOR, 1990, p. 40).

[...] os nossos operários em todos os ofícios têm aprendido o modo de executar o trabalho por meio da observação dos companheiros vizinhos. Assim há diferentes maneiras em uso para fazer a mesma coisa; [...] Ora, entre os vários métodos e instrumentos [...] há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais (TAYLOR, 1990, p. 33, grifos nossos).

Para Taylor, era impraticável obter produtividade nessas circunstâncias (TAYLOR, 1990, p. 34). Seu alvo era, então, descobrir “o melhor rendimento diário” que um “bom operário” poderia alcançar sem danos à saúde (TAYLOR, 1990, p. 51).

A idéia da *tarefa* é [...] o *mais importante elemento na administração científica*. O trabalho de cada operário é *completamente* planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe [...] instruções completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. [...] *Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo*, além *do tempo exato concebido para a execução*. [...] Estas tarefas são *cuidadosamente planejadas* de modo que sua execução seja boa e correta, mas não obrigue o trabalhador a esforço algum que lhe prejudique a saúde. (TAYLOR, 1990, p. 42, grifos nossos).

Neboit (2006) censura tais ideias e avalia, assim, o cenário da época:

[o]s operários não mais controlam seu trabalho, seus modos de operar, posto que estes são concebidos por especialistas, engenheiros. [...] a linha de montagem é [...] gradualmente exportada para todo o mundo, assim como uma certa concepção de Homem: um ser humano dissociado (cabeça, pernas), com funcionamento estável, tal como uma máquina<sup>108</sup> (NEBOIT, 2006, p. 1).

A posição de Neboit (1996) explica por que a visão taylorista do trabalho foi rechaçada na França, no início do século XX. Para os críticos, perder o controle do trabalho e ter os gestos controlados representava um risco para saúde física e psíquica dos operários (WALLON, 1947), pois no controle dos gestos “priva-se o homem de sua iniciativa” (CLOT, 2007, p. 14).

Entretanto, os aspectos do Taylorismo considerados como falhos permitiram reflexões importantes sobre o trabalho e a maneira como o trabalhador o realiza (WALLON, 1947; CLOT, 2007, p. 14). Entre essas reflexões estão observações acerca do ambiente, da salubridade, das especificidades do trabalho e da própria condição humana de que trabalhadores não são iguais, nem fisiologicamente nem psicologicamente; e da racionalização do trabalho como uma “mutilação do trabalhador” (WALLON, 1947, p. 46-47). Esta última, um conceito revisitado por Clot (2007; 2010b) na Clínica da Atividade.

<sup>108</sup> No original : “Les ouvriers ne maîtrisent plus leur travail, leurs modes opératoires puisque ceux ci sont conçus par des experts, ingénieurs. [...] la chaîne de montage [...] est progressivement exportée dans le monde entier, en même temps qu’une certaine conception de l’Homme: un homme dissocié (tête, jambes), au fonctionnement stable, tel une machine” (NEBOIT, 2006, p. 1).

Seguindo esse raciocínio, Yvon e Saussez (2010) afirmam que Taylor não considerou que “[o] ritmo da máquina não pode ser o diapásão do ritmo humano sem que haja graves consequências para a saúde do homem<sup>109</sup>” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 10). Essa discordância a respeito de como o trabalho deveria ser analisado e o que considerar nesta análise contribuiu para os estudos de duas correntes ergonômicas: primeiro, a Ergonomia Clássica ou Anglo-Saxã; segundo, a Ergonomia Francófona ou Ergonomia da Atividade humana.

Há, então, três fases da história da Ergonomia, segundo Neboit (2006, p. 3-4). Primeira: era da psicotécnica (1935-1955), adaptação do homem ao trabalho. Segunda: era da chamada Ergonomia dos Fatores Humanos (1950-1970). Terceira: era da análise da atividade humana, inaugurada com **Análise do Trabalho** de Ombredane e Favergé (1955), obra que marca o nascimento da ergonomia de língua francesa por trazer à baila o papel da reflexão e do desenvolvimento na análise das atividades humanas (CAROLY, 2010, p. 51).

### 2.2.2.3 França: celeiro de reflexões sobre o trabalho

Yvon e Saussez (2010, p. 11) afirmam que o surgimento da Ergonomia da Atividade dá-se em 1967, com a fundação da Sociedade Ergonômica de Língua Francesa (SELF) – quase vinte anos após a sociedade fundada na Inglaterra. A França foi um terreno profícuo para uma outra ergonomia e há, pelo menos, três razões inter-relacionadas para isso.

Wisner (1996) explica que a França não participou da corrida tecnológica de viés militar, durante e após a Segunda Guerra Mundial. Esse fato teria conduzido a atenção dos especialistas para questões epistemológicas relativas à Ergonomia como uma ciência e ao rumo desta na análise do trabalho naquele país (WISNER, 1996, p. 33). Assim, no pós-guerra, surge um projeto de uma ergonomia que visa a analisar o trabalho à luz da atividade. Os pesquisadores de países de língua francesa, como França e Bélgica, entendiam que o caminho era:

melhorar as condições de trabalho para aumentar a produtividade. Nessa época, particularmente na França, adota-se uma legislação que organiza a medicina do trabalho, a reparação dos acidentes de trabalho e das doenças profissionais e a representação dos trabalhadores nas empresas, em particular no domínio da higiene e da segurança. [...] É nesse contexto, em que as condições de trabalho são

---

<sup>109</sup> No original : “Le rythme de la machine ne peut être le diapason du rythme humain sans entraîner de graves conséquences pour la santé de l’homme” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 10).

reconhecidas como uma área importante na sociedade, que serão criados e desenvolvidos centros de pesquisa e educação públicos <sup>110</sup> (LAVILLE, 2001, p. 2).

As discussões sobre uma outra ergonomia e a criação de centros de pesquisa resultaram de uma outra visão de Homem e da relação entre a pesquisa acadêmica e o mundo do trabalho.<sup>111</sup> Almejava-se, junto ao movimento operário, transformar as situações de trabalho no intuito de “garantir a saúde dos trabalhadores”, no dizer de Ferreira (2008, p. 90), mas não havia apenas uma perspectiva, na visão de Laville (2001).

A Ergonomia Francófona construiu-se em meio a uma diversidade de pontos de vista sobre o campo da Ergonomia, seus métodos, seus objetivos, sua relação com a ação; encontramos, aliás, essa diversidade nas práticas, nos ensinamentos e nas pesquisas. [...] ela está centrada na análise ergonômica da situação de trabalho e situa os trabalhadores como sujeitos ativos nesta análise <sup>112</sup> (LAVILLE, 2001, p. 5).

Esse olhar diferenciado em relação ao trabalhador e à atividade de trabalho marcará a oposição entre a abordagem clássica e a abordagem ergonômica da atividade, discutidas a seguir.

Antes de prosseguirmos, porém, gostaríamos de concluir este item com a definição de trabalho para Wallon. Este autor é considerado por Ouvriez-Bonnaz (2012) como um teórico determinante para os estudos acerca do trabalho na França. No Brasil, a nosso ver, Wallon tem estado mais associado ao campo da Educação infantil, mas sua importância ultrapassa as ciências do trabalho, no campo da sociologia, da psicologia, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Segundo Wallon (1930)<sup>113</sup>:

O trabalho é uma atividade forçada. Não é mais a simples resposta do organismo aos estímulos do momento, nem uma resposta do sujeito às solicitações do instinto. Seu objeto é estranho às nossas necessidades, pelo menos imediatas, e consiste na realização de tarefas que não estão necessariamente de acordo com o jogo espontâneo das funções psíquicas ou mentais. De fato, é o grau crescente de especialização e de abstração das tarefas que torna urgente regulamentar a execução

---

<sup>110</sup> No original : "améliorer les conditions de travail pour accroître la productivité. A cette époque, en France en particulier, se met en place une législation qui organise la médecine du travail, la réparation des accidents du travail et les maladies professionnelles et la représentation des travailleurs dans les entreprises, en particulier dans le domaine de l'hygiène et de la sécurité [...] C'est dans ce contexte, où les conditions de travail sont reconnues comme un domaine important dans la société que vont se créer et se développer des centres de recherche et d'enseignement publics" (LAVILLE, 2001, p. 2).

<sup>111</sup> Sobre essa relação, ver Schwartz (2000) e Clot (2006a; 2006b).

<sup>112</sup> No original "L'Ergonomie Francophone s'est construite à travers une diversité de points de vue sur le champ de l'Ergonomie, ses méthodes, ses objectifs, ses rapports avec l'action ; on retrouve d'ailleurs cette diversité dans les pratiques, les enseignements et les recherches. [...] elle est centrée sur l'analyse ergonomique du travail en situation et situe les travailleurs comme sujets actifs dans cette analyse" (LAVILLE, 2001, p. 5).

<sup>113</sup> A obra referenciada é : WALLON, H. **Principes de psychologie appliquée**. Paris : Armand Colin, 1930.



conforme as possibilidades biológicas ou psíquicas do indivíduo<sup>114</sup> (WALLON, 1930, p. 11 *apud* OUVRIEZ-BONNAZ, 2012, p. 1-2).

Essas considerações de Wallon sobre o trabalho, principalmente sobre o caráter abstrato das tarefas e a preocupação com a saúde do trabalhador, serão retomadas pela Ergonomia da Atividade, como veremos nas páginas seguintes.

### 2.2.3 Ergonomia: a abordagem clássica e a abordagem ergonômica da atividade

Refletir sobre impactos no trabalho deve ser preocupação de várias áreas, como a ergonomia, a sociologia, a psicologia, a economia, a filosofia, o direito, a LA. Ao ergônomo, cabe debruçar-se sobre situações de trabalho específicas, a partir das prescrições e dos procedimentos a elas relacionados (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 4). Ao fazê-lo, deve saber que não se podem generalizar soluções, pois durante uma intervenção em uma situação de trabalho, cada analista poderá apontar uma solução diferente para o mesmo problema não podendo haver, contudo, solução sem que haja intervenção (FALZON, 1996b, p. 240).

Como já registramos, as intervenções ergonômicas no mundo do trabalho pertencem a duas correntes principais. A primeira é a Ergonomia Clássica ou Ergonomia dos Fatores Humanos (“*Facteurs Humains*”); a segunda é a Ergonomia da Atividade humana (“*activité humaine*”). Exporemos cada uma a seguir. Primeiro, distinguindo Ergonomia Clássica de Ergonomia Francófona ou Ergonomia da Atividade. Em seguida, discutindo pressupostos que esta última traz para a tese.

#### 2.2.3.1 A Ergonomia Clássica: o papel dos fatores humanos

A *Ergonomia Clássica*, segundo Darses e Montmollin (2006, p. 8), é aquela que os ergônomos anglófonos, em especial os americanos, denominam apenas ergonomia ou fatores humanos. Não é nosso objetivo apresentar um relato exaustivo desta abordagem, portanto, trataremos apenas da sua definição e de quatro aspectos relevantes para estabelecermos um cotejo com a Ergonomia da Atividade, segundo os propósitos desta tese.

---

<sup>114</sup> No original : "Le travail est une activité forcée. Ce n'est plus la simple réponse de l'organisme aux excitations du moment, ni celle du sujet aux sollicitations de l'instinct. Son objet reste étranger à nos besoins, tout au moins immédiats, et il consiste en l'accomplissement de tâches qui ne s'accordent pas nécessairement avec le jeu spontané des fonctions psychiques ou mentales. C'est même leur degré croissant de spécialisation et d'abstraction qui rend urgent d'en régler l'exécution conformément aux possibilités biologiques ou psychiques de l'individu" (WALLON, 1930, p. 11 *apud* OUVRIEZ-BONNAZ, 2012, p. 1-2).

Diante disso, abordaremos o seguinte: a) sua definição; b) a relação homem-máquina, isto é, a “interface entre os componentes materiais e os componentes (ou “fatores”) humanos<sup>115</sup>” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 9-10); c) a aplicação de informações a respeito do organismo humano obtidas através de estudos em laboratório e a consequente generalização de dados obtidos nesses estudos na elaboração de manuais, instrumentos, etc.; d) a visão de Homem; e e) a análise a partir da tarefa prescrita (*task analysis*).

*Definição.* Para a *International Ergonomics Association* (IEA),

[a] ergonomia (ou fatores humanos) é a disciplina científica preocupada com a compreensão das interações entre os seres humanos e outros elementos de um sistema, e a profissão que aplica teoria, princípios, dados e métodos a projetos com vistas a otimizar o bem-estar humano e o desempenho global do sistema [...] ergônomos contribuem para a concepção e avaliação de tarefas, postos de trabalho, produtos, ambientes de trabalho e sistemas com o fim de ajustá-los às necessidades, habilidades e limitações das pessoas. A ergonomia contribui, portanto, para harmonizar as coisas que interagem com as pessoas em relação às suas necessidades, habilidades e limitações<sup>116</sup> (IEA, 2000).

Podemos inferir desta definição que o trabalhador não parece ser compreendido como protagonista nesse sistema de trabalho, pelo que não participa das decisões que concebem, determinam e avaliam as tarefas que lhe são prescritas. Sua participação, nesse sentido, limita-se, na esfera da organização, a executá-las. Tal reflexão leva-nos aos aspectos ii a v, supracitados.

O primeiro aspecto: *a relação homem-máquina*. Nessa perspectiva, assim como a máquina, o homem também tem características físicas específicas que emprega na prática do seu trabalho. Estas devem ser ponderadas nas intervenções na “análise da tarefa” (“*task analysis*”).

Consoante esclarecimentos de Darses e Montmollin (2006, p. 10-13) e Wisner (1996, p. 30-32), as características da máquina humana (“*machine humaine*”) são estudadas, de modo geral, no âmbito da ergonomia, da fisiologia e da psicologia do trabalho. Tratam-se de atributos antropométricos (ex. altura, peso, etc.); atributos psicofisiológicos (ex. desempenho visual e capacidade de audição em meio ao barulho, etc.); atributos referentes ao

<sup>115</sup> No original: “[...] l’interface entre les composants matériels et les composants (ou “facteurs”) humains” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 9-10).

<sup>116</sup> No original: “Ergonomics (or human factors) is the scientific discipline concerned with the understanding of interactions among humans and other elements of a system, and the profession that applies theory, principles, data and methods to design in order to optimize human well-being and overall system performance. [...] ergonomists contribute to the design and evaluation of tasks, jobs, products, environments and systems in order to make them compatible with the needs, abilities and limitations of people. Ergonomics helps harmonize things that interact with people in terms of people’s needs, abilities and limitations” (IEA, 2000).

esforço muscular (ex. contrações musculares, ritmo cardíaco); características relativas aos ritmos circadianos (ex. influências no sono); e características relativas ao meio (ex. salubridade).

O estudo minucioso dessas características pela Ergonomia dos Fatores Humanos contribui para a adaptação da máquina ao homem, gerando maior conforto e menor fadiga. Essa adaptação máquina-homem compreende, entre outros aspectos, o design do maquinário, do ambiente de trabalho (ex. altura e inclinação de mobiliário), dos instrumentos utilizados (ex. para reduzir esforço e fadiga); da elaboração dos manuais, das tarefas e das prescrições.

Trata-se, portanto, de uma contribuição voltada para a generalização na solução de problemas encontrados pelo ergônomo. Esta, por sua vez, apóia-se em uma generalização do trabalhador. Porém, como bem explicam Yvon e Saussez (2010, p. 11), a generalização é um problema, pois se baseia em “um trabalhador abstrato [...]” e “esse modelo esconde as diferenças individuais<sup>117</sup>”. Esta problemática está ligada aos três aspectos seguintes.

O segundo aspecto: *generalização dos dados*. A generalização de dados válidos obtidos em estudos laboratoriais das características supracitadas revela uma “[...] aplicação de conhecimentos gerais sobre o organismo humano [...]”<sup>118</sup> como se o objetivo da análise fosse “melhorar o trabalho de trabalhadores abstratos e anônimos<sup>119</sup>” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 14). Na Ergonomia Clássica há primazia das características físicas e fisiológicas do trabalhador na análise da tarefa que desenvolve, dos instrumentos e da tecnologia que utiliza.

O terceiro aspecto: *visão de Homem*. A descrição da relação homem-máquina consubstanciada na Ergonomia Clássica revela um modelo de homem que justifica a generalização dos dados coletados em laboratório. Conforme explica Daniellou (1996), este “homem tem propriedades incontornáveis, que podem ser estudadas e consideradas, mas não modificadas<sup>120</sup>” (DANIELLOU, 1996, p. 6). Para o autor, parece se tratar de uma comparação entre a matéria inerte e o organismo humano proveniente, respectivamente, do ponto de vista da engenharia e do ponto de vista da fisiologia, por exemplo.

O quarto aspecto: *análise da tarefa*. Segundo a literatura (WISNER, 1996; DANIELLOU, 1996; FAÏTA, 2003; DARSES; MONTMOLLIN, 2006, YVON; SAUSSEZ, 2010), na Ergonomia Clássica não há propriamente uma análise do trabalho, mas da tarefa

<sup>117</sup> No original : “[...] un travailleur abstrait [...] un tel portrait-robot estompe les différences individuelles[...]” (YVON ; SAUSSEZ, 2010, p. 11).

<sup>118</sup> No original: “[...] l’applications de connaissances générales sur l’organisme humain [...]”(DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 14).

<sup>119</sup> No original: “[...] améliorer le travail d’utilisateurs abstraits et anonymes [...]”(DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 14).

<sup>120</sup> No original: “l’homme a des propriétés incontournables, qui peuvent être étudiées et prises en compte, mais non modifiées” (DANIELLOU, 1996, p. 6).

prescrita. Isto significa, *grosso modo*, que a análise refere-se aos requisitos da tarefa, isto é, ao trabalho prescrito (o que deve ser feito e como). Buscam-se relatos de especialistas e de operários sobre as tarefas; o foco, todavia, não está na transformação do trabalho, mas na avaliação da tarefa em relação à execução das prescrições, com vistas à eficiência na produtividade (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 48).

Essa postura distancia o pesquisador da atividade, compreendida como “o modo que o trabalhador faz”, e dos processos cognitivos, psíquicos e físicos que a constituem. Faïta (2003), por exemplo, pondera que a Ergonomia Clássica, por sua ênfase na tarefa e no trabalho prescrito, pode ser analisada “como um sistema completamente predeterminado, configurado de acordo com o programa a executar <sup>121</sup>” e, também, que “as situações de trabalho não poderiam conceber-se sob a dependência de uma visão restrita e rígida da maneira como executar as tarefas, que ao contrário, se volta contra a eficiência do sistema <sup>122</sup>” (FAÏTA, 2003, p. 18).

Feitas as considerações sobre a Ergonomia Clássica, é salutar advertirmos que se referem às esferas industrial e empresarial. A discussão ainda não está no campo da docência, embora já permita classificá-la como atividade humana (prática social), isto é, como trabalho. Esta será discutida como um trabalho como outro qualquer a partir da Ergonomia da Atividade Docente (*l’ergonomie de l’activité enseignante*), que apresentaremos na próxima subseção.

Reiteramos que a Ergonomia da Atividade traz um novo e mais amplo olhar sobre o trabalho. Trata-se de analisá-lo para preservar a saúde física e psíquica do trabalhador, melhorar sua eficácia e, sobretudo, ajudá-lo a transformar a situação de trabalho da qual é o protagonista. A Ergonomia da Atividade distingue-se, assim, dos fatores humanos, o que esperamos esclarecer no próximo subitem.

### 2.2.3.2 Ergonomia da Atividade: definições e categorias

Nosso objetivo neste subitem é definir a Ergonomia da Atividade, evidenciando as categorias estudadas por essa abordagem, pois estão diretamente relacionadas à compreensão da metodologia e da análise dos dados desta pesquisa. Para alcançar este objetivo,

---

<sup>121</sup> No original: “[...] comme un système entièrement prédéterminé, configuré en fonction du programme à exécuter” (FAÏTA, 2003, p. 18).

<sup>122</sup> No original: “les situations de travail ne pouvaient se concevoir sous la dépendance d’une vision stricte, rigide, de la façon d’accomplir les tâches, qui au contraire se retourne contre l’efficacité du système” (FAÏTA, 2003, p. 18).

abordaremos o seguinte: a) definições propostas por teóricos da Ergonomia da Atividade; b) a relação homem-trabalho e a visão de Homem que a subjaz; e c) a definição da situação de trabalho e das categorias que o constituem: trabalho prescrito, trabalho real, tarefa, atividade, conhecimento e experiência.

A abordagem ergonômica da atividade visa a adaptar o trabalho ao homem. Nesse processo de adaptação reúnem-se conhecimentos sobre o trabalho para compreendê-lo e para que a transformação ocorra. É a busca pela compreensão para uma transformação que caracteriza a Ergonomia da Atividade e a distingue das demais ciências do trabalho: “não há ciência do trabalho em sua dimensão concreta que não envolva, simultaneamente, uma transformação de seu objeto<sup>123</sup>” (FAÏTA, 2003, p. 17).

Para proceder a uma análise ergonômica do trabalho com foco na atividade, há que se considerar, antes de tudo, três conceitos: o contexto de trabalho, o trabalhador e o próprio trabalho. Ferreira (2008) define o contexto de trabalho como “meio físico, instrumental e social onde se realiza a atividade de trabalho”, enquanto o trabalhador “é o sujeito ativo que pensa, age e sente; por meio da sua atividade de trabalho, constrói e reconstrói sua experiência de trabalho cotidianamente” (FERREIRA, 2008, p. 94).

Frisamos que o fato de o trabalhador resignificar o trabalho prescrito não exclui as prescrições da sua atividade, pelo contrário, estas a constituem. Assim, é no processo contínuo de construção e reconstrução do trabalho prescrito, ao lidar com as dificuldades do e no trabalho, que o sujeito gera conhecimentos sobre o próprio trabalho, isto é, como faz o que faz (DANIELLOU, 1996, p. 1). Aceitar que esse processo é real é ter o olhar da Ergonomia da Atividade, que passamos a definir.

#### 2.2.3.2.1 Ergonomia da Atividade: enxergando além da tarefa

A literatura apresenta a Ergonomia como uma ciência do trabalho, uma disciplina aberta ao diálogo com outros campos do conhecimento, uma atividade de pesquisa e de intervenção. Para Hubault (1996, p. 118), a Ergonomia, de modo geral, é uma disciplina cujo objeto de análise mais amplo é o trabalho e cuja finalidade é propiciar oportunidades para que os valores humanos a ele relacionados possam desenvolver-se. Yvon e Saussez (2010, p. 11-12), por seu turno, explicam que a Ergonomia é uma atividade de pesquisa (*activité de recherche*). Ao pesquisador cabe enxergar além da tarefa prescrita e além do trabalho real,

---

<sup>123</sup> No original : “[...] il n'existe pas de science du travail dans ses dimensions concrètes qui n'engage en même temps une transformation de son objet” (FAÏTA, 2003, p. 17).

isto é, além daquilo que se prescreve e além daquilo que se pode constatar como resultado da tarefa prescrita. Para estes autores, trata-se, assim, de uma disciplina que se preocupa em conhecer os processos e as operações realizadas em uma situação particular de trabalho com o propósito de melhorá-lo e transformá-lo (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 11-12).

Para isso, o pesquisador deve, então, levar em conta as limitações, as dificuldades, os conflitos e as reflexões do trabalhador nesta dada situação. Isso significa buscar aquilo que não se pode perceber apenas com a observação direta do trabalhador no seu trabalho, mas o que acontece no espaço-tempo entre o trabalho que lhe é prescrito e o trabalho que realiza.

A análise da situação particular de trabalho difere, portanto, do viés generalista proposto pela Ergonomia Clássica, focado na tarefa prescrita. O ergônomo recorre a “análise da atividade de trabalhadores específicos confrontados com tarefas específicas<sup>124</sup>”, no dizer de Darses e Montmollin (2006, p. 14). Em outras palavras, o ergônomo da atividade tem como unidade de análise a atividade em uma situação particular de trabalho realizado por pessoas reais.

Yvon e Saussez (2010) expõem essa questão, assinalando a importância da observação das singularidades de cada indivíduo no ambiente de trabalho. Entendemos com esses autores que, ao se conceber um cargo, uma função ou um posto de trabalho é imperativo levar em conta as características de quem o assumirá. É exatamente por essa variabilidade do homem e da situação de trabalho que a análise do trabalho está sempre em devir. É preciso entender que “não há, de uma vez por todas, um modelo de homem no trabalho [...]. A variabilidade é inerente ao trabalho<sup>125</sup>” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 11). Analogamente, não se pode generalizar uma solução porque não há duas situações idênticas, como lembra Falzon (1996b, p. 240).

Como observamos, essa reflexão retoma o pressuposto do materialismo histórico de que não podemos partir da abstração. Ao fazê-lo, perdemos de vista as determinações sociais que constituem as condições materiais da situação de trabalho e do trabalhador. Se tais generalizações não são possíveis na realidade industrial, elas também não o são no âmbito da formação para a docência. Neste campo, o professor não lida com máquinas, mas com inúmeras prescrições com foco na aprendizagem de outros seres humanos tão complexos e sujeitos às determinações sociais como ele próprio o é.

---

<sup>124</sup> No original: “[...] l’analyse de l’activité d’opérateurs particuliers confrontés à des tâches particulières” (DARSES ; MONTMOLLIN, 2006, p. 14).

<sup>125</sup> No original: “Il ne peut donc pas exister une fois pour toutes un modèle de l’humain au travail [...] La variabilité fait partie inhérente du travail” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 11).

Yvon e Saussez (2010, p. 11) também esclarecem que, assim como não há o trabalhador abstrato ou ideal, também não há, em termos de análise da atividade, razão para uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ambos solicitam conhecimentos e estratégias que auxiliem na realização das tarefas, na solução dos problemas que surgem e na adaptação a novas situações, como também esclarecem Darses e Montmollin (2006, p. 14).

Diante do exposto, repetimos que a Ergonomia da Atividade almeja adaptar o trabalho ao homem com vistas à transformação do trabalho. Isto é, compreendendo-o para transformá-lo e, ao fazê-lo, proporcionar melhoras tanto na situação de trabalho como na saúde do trabalhador, o que insere a Ergonomia no conjunto de disciplinas clínicas, como explica Clot (2006a, p. 101-102) e Hubault (1996, p. 122-125). Isso nos leva a concepção de Homem adotada pela Ergonomia da Atividade.

#### 2.2.3.2.2 Trabalhador: o protagonista da atividade

As definições mencionadas evidenciam que a Ergonomia da Atividade baseia-se em uma *visão de Homem* diferente daquela da Ergonomia Clássica. O trabalhador é compreendido “como ator dentro do sistema de trabalho<sup>126</sup>” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 14). O trabalhador não só faz parte do sistema e executa o trabalho, como também interage nele e com ele, através da relação que estabelece com a tarefa e a sua atividade.

Há o trabalho prescrito por outrem, mas o trabalhador é o sujeito protagonista da situação de trabalho e da atividade que nela se desenvolve. Ele pensa, reflete, (des)considera, (re)interpreta, faz escolhas, toma decisões, soluciona problemas, enfim, há inúmeras ações invisíveis ao observador, mas que reorganizam e compõem o trabalho realizado ao final.

Além disso, e, talvez, o mais importante: os movimentos que acontecem enquanto se tenta cumprir as tarefas prescritas geram conhecimentos e experiências a respeito do trabalho. Ao mesmo tempo, tais conhecimentos e experiências que vão se formando e se agregando àquele *métier* são frutos de uma gama de outros conhecimentos e experiências prévias acumuladas no interior do coletivo de profissionais e em cada sujeito individualmente. Há conhecimentos científicos a respeito de como realizar tal e tal tarefa, como há conhecimentos empíricos. Tudo é mobilizado para cumprir os objetivos previstos pelo trabalho prescrito (DANIELLOU, 1996, p. 1-2; FAÏTA, 2003, p. 18).

---

<sup>126</sup> No original: “L’homme comme acteur dans le système de travail” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 14).

Assim, na Ergonomia da Atividade não se avalia quem trabalha ou se as prescrições estão sendo seguidas literalmente. Esta abordagem compreende que as tarefas são constituídas por atividades complexas e que cada trabalhador enfrenta, a seu modo, acidentes, pressões, estresse, incertezas, ansiedades, entre outras contingências peculiares a cada profissão e às suas regras. É preciso, então, estar em contato com o trabalhador a fim de se ter uma visão mais aproximada do real para que haja transformação.

Analisar o trabalho deve ser o mesmo que “identificar a complexidade das situações e promover os ajustes ao trabalho dos homens para que situação e trabalho se harmonizem<sup>127</sup>”, como elucidam Yvon e Saussez (2010, p. 11). No entanto, compreender e intervir para transformar dependem de conceitos e metodologias específicos. Entre os primeiros estão: trabalho prescrito, trabalho real, tarefa e atividade, categorias intrínsecas a qualquer trabalho humano, como veremos a seguir.

#### 2.2.3.2.3 Dicotomia: trabalho prescrito e trabalho real

Sobre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*. Vimos que o Taylorismo preconiza a divisão do trabalho e a separação entre os que concebem a tarefa e os que a executam. Neste modelo teórico de administração das tarefas, o importante é executá-las conforme as instruções. Esta é a expectativa das organizações e dos que concebem as normas e prescrições. Porém, já se sabe que o prescrito não é precisamente igual ao real. Consideremos o que nos explicam Darses e Montmollin (2006) sobre a dicotomia prescrito/real.

O *trabalho prescrito* diz respeito ao que é formalmente expresso como *aquilo que deve ser feito*. Para Darses e Montmollin (2006, p. 44), o trabalho prescrito está explicitado, nas instruções, nos regulamentos, enfim, naquilo que é determinado a ser feito para alcançar os objetivos pré-estabelecidos pela organização. Os autores também incluem nesse conjunto as instruções de natureza cultural e social, tácitas ou explícitas, do coletivo de trabalho a que pertence o trabalhador (ex. coletivo de professores de inglês de uma escola).

O *trabalho real* é *aquilo que o trabalhador fez*. No dizer dos autores, “[é] aquele que se passa efetivamente na oficina ou no escritório [...] nas condições locais [...]. É o que os trabalhadores [...] realizam quotidianamente<sup>128</sup>” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 44-45).

<sup>127</sup> No original: “[...] cerner la complexité des situations et apporter des ajustements au travail des hommes pour que situation et travail s’harmonisent” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 11).

<sup>128</sup> No original: “C’est ce qui se passe effectivement dans l’atelier ou le bureau [...] dans les conditions locales [...]. C’est ce que les travailleurs [...] réalisent quotidiennement [...]” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 44-45).



Os autores esclarecem que o trabalho real é expresso pelo *desempenho* (o que foi ou não alcançado) e pelo *comportamento* (ações e procedimentos adotados pelo trabalhador).

Hubault (1996, p. 118) considera o desempenho e o comportamento como “fatos observáveis” (“*faits observables*”) no trabalho. Tanto desempenho como comportamento podem ser observados, quantificados e comparados ao trabalho prescrito. Tal comparação evidencia que o trabalho real não é exatamente igual ao trabalho prescrito. Essa diferença tem explicações distintas, conforme a abordagem de quem analisa o trabalho ou a atividade.

Darses e Montmollin (2006, p. 46-47) explicam a incongruência prescrito/real por quatro vieses distintos, mas que, segundo eles, são igualmente insuficientes para esclarecê-la. Quando o foco é a tarefa, como no modelo taylorista, a incongruência é vista como resultado da inaptidão do trabalhador para a tarefa, o que revela um problema na seleção de pessoal, um dos princípios do modelo. Para os elaboradores das prescrições, as falhas e incongruências são compreendidas como o resultado da inobservância do prescrito. Para a Ergonomia dos Fatores Humanos, é um problema de adaptação das condições de trabalho às características do homem. Para uma visão mais recente da Ergonomia Clássica, a diferença entre prescrito e real decorre de falhas na elaboração ou na transmissão das prescrições.

Diante das possibilidades apresentadas, só podemos concordar com a visão de Clot (2007), a qual transcrevemos:

Se o trabalho real não está em conformidade com o trabalho prescrito, isso ocorre porque a mulher ou o homem não são apenas produtores, mas atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente, mundos e tempos que eles procuram tornar compatíveis entre si, cujas contradições esperam superar moldando-os à sua própria exigência de unidade, ainda que não se trate aí senão de um ideal (CLOT, 2007, p. 60-61).

Depreendemos dessa citação que a visão de Homem da Ergonomia da Atividade é a de protagonista do seu trabalho. Ele, por encontrar-se entre o trabalho prescrito e o trabalho que realiza, lança mão da sua criatividade e da sua iniciativa para atender ao prescrito, e é por essa mesma razão que o trabalho realizado é, no fim, diferente. Essa questão nos leva à atividade e quando o foco é deslocado para ela, a perspectiva muda e a dicotomia que se instala é entre *atividade* e *tarefa*, como veremos a seguir.

#### 2.2.3.2.4 Dicotomia: tarefa e atividade

Já sabemos que a Ergonomia Clássica não se preocupa com a análise da atividade, mas da tarefa a ser cumprida. A dicotomia *tarefa/ atividade* vem sendo objeto de discussão entre teóricos de diferentes vertentes dos estudos ergonômicos sobre a análise do trabalho.

Nos anos 1980, Leplat (2004, p. 102) explica que uma análise do trabalho exige, antes de tudo, a definição de tarefa e de atividade, o conhecimento de como estas duas categorias se articulam na realização do trabalho, e as características de quem o realiza. Para o autor, ao executar uma tarefa o trabalhador realiza uma *atividade cognitiva* de redefinição desta tarefa a partir do que dela tem internalizado e de seus objetivos pessoais (LEPLAT, 2004, p. 104-105).

A *tarefa* limita-se, assim, ao trabalho a que se refere e é compreendida como aquilo que dirige a atividade do trabalhador. A tarefa é o que se tem que/deve fazer, sendo, portanto, anterior a esta última, guardando componentes que podem ser interpretados como implícitos (já conhecidos ou interiorizados) e/ou como explícitos (ou novos) de como deve ser feita, dependendo do grau de conhecimento que o trabalhador tenha da tarefa (LEPLAT; HOC, 1983, p. 50-52).

Ainda nos anos 1980, segundo esses autores, a *atividade* é compreendida como a forma como o trabalhador faz o que foi prescrito na tarefa. A atividade é formada pelo que o trabalhador faz, mas também e, principalmente, pelo que não se vê, isto é, pelos processos mentais que provocam aquilo que ele faz (o observável, o comportamento). Por isso, segundo esses autores, a análise da atividade requer o conhecimento da tarefa que a orienta (LEPLAT; HOC, 1983, p. 54).

Igualmente, para Hubault (1996, p. 115), a atividade não corresponde à execução da tarefa, pois no decorrer da atividade o trabalhador pode modificar, pode transformar, pode reinterpretar as prescrições da tarefa para atingir os objetivos nela propostos e seus próprios objetivos. A atividade não pode ser, assim, reduzida ao comportamento observável, pois é constituída pelos processos mentais que subjazem às tomadas de decisão e as soluções de problemas para cumprir uma determinada tarefa. Para Hubault (1996, p. 118), a atividade explica aquilo que se pode observar. Com efeito, a atividade ultrapassa o domínio da tarefa.

Darses e Montmollin (2006, p. 48-52) apresentam uma síntese de diferentes formas de se compreender a atividade. Esta pode ser entendida como reflexos do comportamento observado, como já registramos; como uma cadeia de ações ou como uma “lógica de ações” (“*logiques d’actions*”); como experiência vivida onde se leva em

consideração que aspectos como afetividade, sentimentos, emoções e a subjetividade do trabalhador estão em jogo durante a execução da tarefa; e como os processos biológicos que ocorrem na execução da tarefa e explicam os comportamentos do trabalhador.

O trabalhador, segundo Daniellou (1996, p. 1), reconstrói as prescrições diante de dificuldades. Esta concepção assemelha-se àquela presente em Dewey (1980, p. 173), quando este autor explicou o lugar do esforço e das dificuldades no contexto da educação.

Dewey postulou que há um duplo efeito das dificuldades no curso de uma atividade: o enfraquecimento do sujeito em continuá-la ou a ampliação da percepção do resultado esperado, incentivando o sujeito na realização dessa atividade. Para este autor, um efeito pode obscurecer o outro ao longo do processo, mas o importante é que:

[o]s obstáculos fazem com que a pessoa planeje mais definidamente o período final de sua atividade; eles esclarecem o fim, trazendo-o para a consciência. A pessoa *pensa agora no que está fazendo*, em vez de arrastar-se cegamente por uma questão de instinto ou de hábito [...] O pensamento se estimula e se orienta na busca de melhores métodos de resolver a situação (DEWEY, 1980, p. 173, grifos do autor).

Notemos que pensar no que se faz, planejar e procurar soluções constituem processos pelos quais o trabalhador também passa ao realizar sua atividade laboral. Portanto, quando o foco está na atividade é possível entender com mais clareza que o trabalho prescrito não é igual ao real em razão da organicidade inerente à atividade de trabalho. Lembrando que o conceito de real compreende o possível e o impossível de se realizar (CLOT, 2007); diz respeito àquilo que foi realizado, mas também ao que não foi realizado e que não foi possível realizar. Retomaremos esse conceito com mais profundidade no item 2.4.3, quando abordaremos a Clínica da Atividade. Foi a partir desta abordagem que esse conceito foi ampliado da visão da Ergonomia da Atividade, isto é, aquilo que se faz e não se faz, para o conceito de ações possíveis e impossíveis, impedidas e suspensas, como veremos.

Desta maneira, na perspectiva da Ergonomia da Atividade, o prescrito difere do real por diversas razões, todas imbricadas: pela (re)interpretação do trabalhador no exercício da sua reflexão sobre como realizar o próprio trabalho; pela modificação que opera no prescrito para alcançar os objetivos finais naquela tarefa específica; pela autonomia que apresenta diante da tarefa; pela interferência da criatividade e de outros fatores na maneira de (re)interpretar e cumprir o trabalho prescrito; pela interação do trabalhador com o meio e com os instrumentos à disposição; pela interação com os colegas, etc. (HUBAULT, 1996; DARSES; MONTMOLLIN, 2006). Essa reorganização do trabalho prescrito com foco no cumprimento da tarefa só é possível de ser acessada por meio do diálogo com o trabalhador.

Para nós, a atividade, como a própria palavra inspira, é algo orgânico e dinâmico. Diferentemente, a tarefa prescrita e o trabalho que se vê realizado, são categorias estanques, apesar de inter-relacionadas. A primeira, um conjunto de normas e o segundo, um produto final. Concordamos, pois, que “a atividade real, independentemente do domínio [campo de trabalho], desafia a padronização” (FAÏTA, 2003, p. 18), de maneira que não corresponderá à tarefa prescrita.

Em síntese, a atividade de que fala Daniellou (1996) é um conceito central na Ergonomia da Atividade. A atividade não é a tarefa nem somente o trabalho realizado. Ela não é o cumprimento cego das prescrições. *Grosso modo*, a atividade é, nessa abordagem ergonômica, a resposta do trabalhador às prescrições após um processo de reconstrução destas por ele em face das condições em que realiza seu trabalho.

Como já registramos, esse processo de reconstrução requer participação ativa do trabalhador nas tomadas de decisão. Nessa perspectiva, reconhece-se a importância desse processo para o bem-estar do trabalhador. Compreende-se que se saber capaz de tomar decisões é fundamental para que o trabalhador sinta-se um agente no trabalho, não um mero executor de tarefas.

Na subseção 2.4, apresentaremos uma ampliação do conceito de atividade proposta por Clot (2007) e abordaremos também a atividade linguageira, unidade de análise desta tese. Para este autor, a atividade ou o real da atividade trata-se daquilo que o trabalhador faz, como também daquilo que não faz, deixa de fazer, pensou em fazer e não conseguiu realizar, fez, mas não queria fazê-lo, enfim, os possíveis e impossíveis da atividade.

No próximo item, discutiremos as origens da *atividade* como uma categoria sócio-histórica e cultural, apoiando-nos na Teoria da Atividade postulada por Leontiev (2004; 2009; 2014), vertente que fundamenta a Ergonomia da Atividade Docente e a atividade do aluno.

#### **2.2.4 Teoria da Atividade: a realidade concreta refletida nos fenômenos da consciência**

A Teoria da Atividade (doravante TA) reúne conceitos importantes para a pesquisa em tela: trabalho, sujeito histórico, atividade concreta, ação, motivo, objeto, operação, sentido, internalização, consciência, subjetividade, instrumento, mediação, coletividade e desenvolvimento.

Neste item, temos dois propósitos: a) apresentar os referidos conceitos tal como estruturados no contexto da Psicologia Sócio-Histórica e Cultural (doravante PSHC); e b) articulá-los com a Ergonomia da Atividade Docente, com a atividade discente e, mais adiante,

com a Clínica da Atividade. Para tanto, nos apoiaremos em Marx e Engels (1998), Engeström (1987), Marx (2004a; 2004b), Amigues (2002; 2003), Leontiev (2004; 2009; 2014), Sannino, Daniels e Gutiérrez (2009) dentre outros autores.

Cabe lembrar que o trabalho e suas categorias foram objeto dos itens 2.2.1 a 2.2.3. A atividade foi apresentada no contexto da ergonomia de língua francesa: na explicação da diferença entre trabalho real e trabalho prescrito (AMIGUES, 2003, p. 8).

Na sequência, retomaremos, de modo breve, aspectos do trabalho considerados pela TA, no intuito de introduzir a discussão dos conceitos há pouco mencionados.

#### 2.2.4.1 Teoria da Atividade: o trabalho como práxis humana fundamental

Já registramos que o trabalho e a atividade humana são categorias essenciais do método materialista histórico. O trabalho é categoria ontológica e capital, pois nele encontra-se toda a “vida material” do homem como sujeito histórico. É no e por meio do trabalho que este encontra a sua “existência real” (ex. alimentar-se, vestir-se, relacionar-se, produzir etc.). O trabalho constitui-se, portanto, na “condição fundamental” para a história do homem concreto (MARX; ENGELS, 1998, p. 21).

A TA também resgata essa compreensão, mas seu enfoque está na atividade. Nesta teoria, o trabalho é um “processo social” que engendra o próprio homem, de modo que a “atividade de trabalho é social por natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 70-73). A “sociabilidade” (MARX, 2004b, p. 107-108) é a categoria que abrange as normas sociais que medeiam as relações entre os homens, no e pelo trabalho (OLIVEIRA, 1993, p. 259-260).

É precisamente nessas *relações sociais* que encontramos a *atividade concreta* e as relações que determinarão a *atividade intelectual* e a *consciência* dos homens (MARX; ENGELS, 1998, p. 24-25). Por esse raciocínio, “[n]ão é a consciência que determina a vida; mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20). Dito de outro modo: é a experiência social vivida que determina a vida que se pensa, que se abstrai, como depreendemos de Marx (2004b, p. 107).

Este raciocínio remete a um dos pressupostos basilares da vertente vigotskiana do desenvolvimento: este se dá de fora para dentro do sujeito social e histórico, na sua interação com os outros. Tal compreensão da consciência como sendo determinada pelo contexto e pela reflexão dos fenômenos que compõem as atividades humanas concretas, também é um pressuposto da TA. Esta, segundo Sannino, Daniels e Gutiérrez (2009),

[...] busca *analisar o desenvolvimento no interior das atividades sociais práticas*. As atividades organizam nossas vidas. Nas atividades, os homens desenvolvem suas habilidades, personalidades e consciência. Através de atividades, também *transformamos nossas condições sociais*, resolvemos contradições, geramos novos artefatos culturais e criamos novas formas de vida e o eu <sup>129</sup> (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 1, grifos nossos).

Há um aspecto importante da atividade mencionado nessa citação: é nela que os homens experimentam o desenvolvimento. Isso é verdade porque a partir dela são elaborados e planejados os instrumentos que medeiam as relações entre os homens e entre estes e a natureza (LEONTIEV, 2004, p. 80). Para os autores, “[n]ão só a atividade é um princípio abstrato de explicação ou uma noção teórica geral; é um conceito que denota a unidade básica da vida humana concreta<sup>130</sup>” (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 2).

Veremos, a seguir, o contexto histórico no qual o psicólogo russo Leontiev desenvolve sua tese acerca da atividade material e do seu reflexo na consciência.

#### 2.2.4.2 Teoria da Atividade: contexto histórico

Engeström (1987, p. 59) explica que estudos no século XIX foram profícuos e impactantes para o mundo dos estudos científicos tanto no campo dos conceitos como da metodologia. Isso se deu no campo de estudos das ciências sociais, com Marx e o método histórico-dialético, como também em outros campos do conhecimento, embora o século XIX estivesse sob o signo do positivismo. Como exemplos, Engeström (1987) cita a integração de homem (ser histórico) e sociedade e a perspectiva de que ambos são sistemas que experimentam processos de devir.

A TA é, então, concebida no campo da psicologia concreta, no século XX, a partir de uma visão de mundo e de homem pós-revolução russa. Naquela época, a vertente da “psicologia tradicional” (LEONTIEV, 2004, p. 97) buscava compreender fenômenos como a aprendizagem, o desenvolvimento da consciência, a formação da personalidade em crianças, porém propunham-se estágios de desenvolvimento que creditavam pouca ou nenhuma relevância aos aspectos culturais, sociais e históricos aos quais os indivíduos estavam submetidos. Observavam-se aspectos biológicos e físicos e as reações dos indivíduos diante

<sup>129</sup> No original: “[...] seeks to analyze development within practical social activities. Activities organize our lives. In activities, humans develop their skills, personalities, and consciousness. Through activities, we also transform our social conditions, resolve contradictions, generate new cultural artifacts, and create new forms of life and the self” (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 1).

<sup>130</sup> No original: “Not only is activity an abstract principle of explanation or a general theoretical notion; it is a concept that denotes the basic unit of concrete human life” (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 2).

do meio e de suas interações com base no esquema estímulo-resposta (LEONTIEV, 2004, p. 129; 2009, p. 1).

Leontiev (2004, p. 129) critica, por exemplo, o posicionamento dos psicólogos tradicionais que analisavam a atividade de trabalhadores na indústria apenas em relação aos “componentes psíquicos” ou “aptidões psíquicas” exigidas pelas técnicas. Agindo assim, ignoravam, segundo o autor, que a atividade é “*inseparável* das relações sociais humanas, que ela cria ao desenvolver-se e que determina a consciência dos homens” (LEONTIEV, 2004, p. 129-130, grifo nosso).

Como podemos observar, os psicólogos russos da vertente PSHC não concebiam a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a formação da consciência como fenômenos dissociados do contexto e de sua influência, daí o termo “psicologia concreta” (LEONTIEV, 2004, p. 85). Entre os principais representantes desta vertente estão Vigotski, Luria e Leontiev. Esses teóricos também se lançaram na busca de novas formas de compreender a realidade e o papel da linguagem como mediadora naqueles fenômenos.

Leontiev concebe sua proposta de TA nos anos 1930, principalmente, a partir de seus estudos sobre o psiquismo e a atividade dos animais diante do meio ambiente (LEONTIEV, 2004). Estabelecendo uma comparação entre o psiquismo e a atividade dos animais e a atividade humana, o autor elabora sua tese a respeito da formação da consciência, do psiquismo e do desenvolvimento da personalidade humana diante das influências do contexto sócio-histórico e cultural.

Chaiguerova (2010, p. 165) sintetiza, assim, o argumento de Leontiev: “o psiquismo só pode ser compreendido em relação à vida concreta do sujeito<sup>131</sup>”. Vejamos o que o próprio Leontiev tem a nos dizer sobre essa questão.

Assim, a atividade complexa dos animais superiores submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa *atividade submetida a relações sociais* desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do *reflexo da realidade*, a consciência humana (LEONTIEV, 2004, p. 84-85).

Outra vez, o autor corrobora o entendimento de que a consciência é construída do exterior para o interior, como um processo de reflexão do real. E é nesse contexto sócio-histórico que teóricos passam a analisar o homem a partir de suas relações nas práticas sociais. A “atividade material” ou “práxis humana” é concebida como a própria transformação da natureza através dos meios de produção. Isso se tem dado em constante movimento ao

---

<sup>131</sup> No original: “le psychisme ne peut se comprendre qu’em rapport avec la vie concrète du sujet” (CHAIGUEROVA, 2010, p. 165).

longo da história da humanidade, gerando a consciência humana de fora para dentro do sujeito, a compreensão de mundo do real para o abstrato e do prático para o teórico, como aprendemos em Marx e Engels (1998, p. 20-21 e p. 45) e ao longo de Marx (2004a; 2004b).

Diante da essencialidade do trabalho na vida e na construção da consciência do homem concreto, era preciso, portanto, estudar cientificamente acerca de sua categoria mais importante: a *atividade material ou concreta*.

#### 2.2.4.3 Atividade e ação: a (não)coincidência entre objeto e motivo

Leontiev (2004, p. 80) lembra que “o trabalho é [...] mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”. O primeiro insere-se nos “instrumentos do trabalho”. Esses são planejados e fabricados pelos homens com objetivos e usos específicos a partir de suas necessidades. A segunda constitui a dimensão social do trabalho, pois é realizado coletivamente e em prol dessa mesma coletividade, como declara o autor:

[o] trabalho humano é [...] uma *atividade originariamente social*, assente na *cooperação entre indivíduos* que supõe uma divisão técnica de trabalho, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, *o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação* (LEONTIEV, 2004, p. 81, grifos nossos).

Para abordar os conceitos relativos à TA, apoiaremos-nos nos exemplos clássicos de Leontiev (2004): (1) a atividade da caça primitiva; (2) a leitura do aluno; e (3) o atirador experiente e o iniciante. A primeira ilustração do autor tem como participantes os membros de uma “coletividade primitiva” e, como elementos, a divisão do trabalho entre eles, a atividade principal, os instrumentos, os objetivos, as necessidades, as ações e as operações referentes à caçada. Nossa interpretação desse exemplo encontra-se nas Figuras 10 e 11, a seguir.



**Figura 10 – Esquema da atividade de uma caçada primitiva**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Leontiev (2004, p. 82-83).

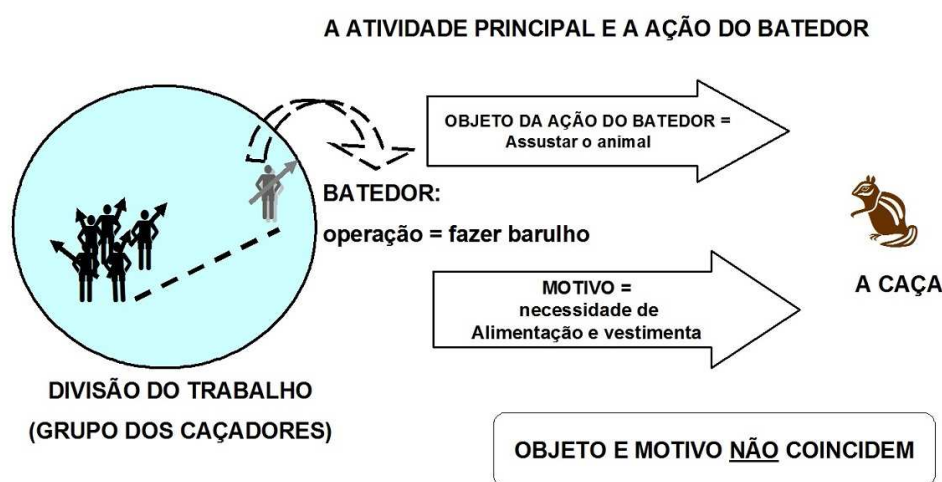
Como mostra a Figura 10, temos que a *atividade principal* (a caçada) da coletividade, inserida no círculo maior, está *orientada* para a captura do animal e sua transformação em alimento/vestimenta para *satisfazer o motivo* (necessidade de alimentação/vestimenta). Para o autor, há, aqui, uma coincidência entre objeto e motivo.

No entanto, observamos que na coletividade há círculos menores. Eles representam a divisão do trabalho. Esta é materializada nas *ações* realizadas por aqueles que caçam o alimento, os que preparam o alimento e os que cuidam do fogo, por exemplo. Cada uma destas ações é independente, mas todas estão inter-relacionadas por um motivo comum: alimentar-se e/ou vestir-se.

Cada uma também está orientada para um objetivo, digamos, intermediário, diferente deste motivo comum. Por exemplo, alguém tem o objetivo de deixar o animal caçado pronto para ser consumido pelos membros da comunidade; outro deve retirar-lhe a pele a fim de produzir as vestimentas; outro cuida para que o fogo não se apague durante a preparação do alimento. Os três membros serão beneficiados pelo resultado positivo da caçada (a captura do animal e o conseqüente consumo de sua carne e pele), embora nem todos tenham participado dela. Porém, os objetos de suas ações não coincidem com o motivo comum que as originou: saciar a fome e/ou vestir-se.

Na caçada, não é diferente. Lá também acontece uma divisão do trabalho da caça. Há o batedor, encarregado de assustar a caça para que esta deixe seu esconderijo; há os caçadores que a perseguirão para abatê-la; e há os que se encarregarão de transportá-la de volta à comunidade... Nossa leitura da divisão do trabalho e da ação do batedor descrita por Leontiev (2004, p. 82) estão na Figura 11, a seguir.

**Figura 11 – Esquema da ação do batedor**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Leontiev (2004, p. 82).

A partir da atividade do batedor, o autor explica que:

aquilo para que estão orientados os seus [do batedor] processos de atividade não coincide com o seu motivo [alimentar-se]; os dois são separados. Chamaremos *ações* aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. Poderemos dizer, por exemplo que a caçada é a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é a sua ação (LEONTIEV, 2004, p. 82).

Leontiev (2004, p. 83-84) esclarece que atividade é complexa e que pode ser decomposta em operações. Assim, o autor diferencia *atividade* de *ação* (ou ato). A primeira é aquela cujo motivo coincide com o objeto para o qual está orientada a atividade. A segunda, a *ação*, apesar de compor a atividade, “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo” (LEONTIEV, 2004, p. 82; 2014, p. 69). Essa distinção entre *atividade* e *ação* está posta como pressuposto nos estudos da Ergonomia da Atividade e da Ergonomia da Atividade Docente (AMIGUES, 2003, p. 8).

Resumindo a ilustração: a atividade humana é socialmente motivada, isto é, dirigida por motivos coletivos (LEONTIEV, 2004, p. 63), o que verificamos na ilustração da

caçada proposta por este autor (2004, p. 82). Ela é “complexa” e “única”, e também composta por ações e por uma divisão do trabalho. Estas ações correspondem, no exemplo da caçada, à separação do objeto da atividade (ex. capturar o animal) e do seu motivo (ex. necessidade de alimento/vestimenta). No caso do batedor, sua *atividade principal* é a caçada. Nela, o objetivo (= capturar o animal para satisfazer as necessidades) e o motivo (= necessidade de alimentar-se/vestir-se) coincidem. Porém, na sua *ação*, o objetivo (= assustar a caça) e o motivo (= necessidade de vestimenta e alimentação) não coincidem (LEONTIEV, 2004, p. 82-83). Com efeito, para este autor, a ação de assustar a caça pode resultar na sua fuga, frustrando o motivo.

Cabe ressaltarmos alguns aspectos presentes nesta ilustração. (1) “A ação só é possível no seio do processo coletivo” e exige reflexão por parte do sujeito que age, como afirma Leontiev (2004, p. 84). (2) A atividade é a unidade principal do trabalho e a ação é a unidade principal da atividade humana, de modo que a atividade de todos “constitui a base material objetiva” da atividade de cada um (LEONTIEV, 2004, p. 84). (3) As ações encontram-se relacionadas através da divisão de trabalho, por isso essas relações não podem acontecer fora da coletividade (LEONTIEV, 2004, p. 85). (4) É na elaboração, no planejamento, na preparação dessa atividade social/coletiva que se desenvolve o pensamento e a consciência (LEONTIEV, 2004, p. 90), esta, por sua vez, “refrata” o percebido e o pensado (LEONTIEV, 2004, p. 102). (5) A coletividade inscrita no círculo maior, na Figura 10, e o coletivo de caçadores do círculo menor, na Figura 11, lançam mão de instrumentos e ferramentas que medeiam a sua relação com a natureza e auxiliam o processo de transformação desta. (6) Ademais, todos se comunicam através de um *instrumento simbólico*: a *linguagem*. Esta é “a consciência real” para os homens, mas “só aparece com a [...] necessidade dos intercâmbios com os outros homens” (MARX; ENGELS, 1998, p. 24).

A atividade tem, deste modo, dimensão social, instrumental e comunicativa. Por essa razão, o pensamento, a consciência e a linguagem estão imbricados na atividade humana e, conseqüentemente, na comunicação entre os homens. Esta última, através da linguagem, medeia as relações entre consciência e pensamento (LEONTIEV, 2004, p. 93), assim “as significações linguísticas que se criam na atividade coletiva de trabalho refletem as relações dos homens com a natureza e deles entre si”, como esclarece Leontiev (2004, p. 109).

A atividade da caçada, bem como as ações e as operações que estão inscritas nela, resultam da acumulação do patrimônio de atividades anteriores semelhantes e ajudarão a compor o conhecimento cultural coletivo para as próximas gerações, como “um processo de apropriação da experiência acumulada”, como declara Leontiev (2004, p. 340).

Outra ilustração de Leontiev é a explicação do *sentido* dado pelo aluno à leitura de uma obra científica. O autor descreve uma atividade de leitura que se processa em duas situações distintas com o mesmo objetivo: apreender o conteúdo de um livro. Na primeira situação, o aluno (= sujeito) lê (= processo consciente) um livro (= instrumento) para apreender conceitos úteis (= necessidade) para a sua profissão. Na segunda situação, o aluno (= sujeito) lê (= processo consciente) o mesmo livro (= instrumento) para fazer uma prova (= necessidade). Segundo o autor, a atividade de leitura não será igual nas duas situações. *O sentido atribuído pelo aluno à leitura será diferente, variando conforme o motivo, modificando também a atividade de leitura, que é engendrada pelo motivo.*

Leontiev (2004, p. 103-104) afirma que o *motivo* “designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula”. O autor avança, explicando que “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade”, esta por sua vez, é determinada pelo objeto da atividade, este se torna motivo desta mesma atividade (LEONTIEV, 2004, p. 115).

Por fim, o exemplo dos atiradores. Leontiev (2004, p. 110-111) descreve que a ação de atirar em um alvo é caracterizada pela atividade principal, pelo sentido que esta tem para ele, pelo motivo que a gerou e pelos processos mentais e operações que o atirador realiza para atingir o objetivo de acertar o alvo: desde postura e respiração apropriadas até o apertar do gatilho. Entretanto, ela acontecerá de maneira diferente dependendo da experiência do atirador. Por dominar as operações, o atirador experiente só se preocupa em acertar o alvo. As operações já se encontram de tal modo *internalizadas* na sua consciência, que têm um único fim que se confunde com o motivo: acertar o alvo. Diferentemente, por não dominá-las, o atirador iniciante precisa pensar em cada uma como uma *cadeia de ações separadas* até que atire e acerte o alvo. Até conseguir isso, cada ação tem um fim diferente do motivo inicial de acertar o alvo.

Diante do exposto, percebemos que o exemplo da caçada evidencia a diferença entre atividade e ação, conforme o motivo que engendra a atividade principal. Já o exemplo da atividade de leitura evidencia a diferença dos sentidos que cada sujeito dá à atividade com base no motivo que a originou, de modo que os *sentidos têm uma dimensão pessoal*. Finalmente, no exemplo dos atiradores, percebemos o papel da internalização das ações em operações quase inconscientes, em razão da experiência do sujeito na execução de uma determinada atividade, e o contrário, isto é, o quanto à inexperiência necessita da *atenção consciente* a cada ação que compõe a atividade que se deve executar; como no contexto de ensino, se estabelecermos uma comparação entre o agir do professor experiente e do iniciante.

É preciso esclarecer que as relações sociais – onde se inserem as atividades – entre os homens e entre estes e suas práticas, isto é, entre estes e o mundo concreto, não se dão de forma direta, mas *mediada*. Esse é um pressuposto de Vigotski (2010, p. 33) abordado mais adiante.

Outros conceitos que podem ser explicados a partir das ilustrações propostas por Leontiev (2004) são os seguintes: consciência e subjetividade. Abordaremos ambos na subseção 2.4 sob o prisma da PSHC e da Clínica da Atividade. Por ora, faremos apenas uma introdução a estes conceitos e como foram descritos pela TA proposta por Leontiev (2004).

#### 2.2.4.4 Consciência e subjetividade: a reflexão da realidade objetiva do sujeito

Com base em Leontiev (2004), vimos que, na concepção sócio-histórica defendida pela PSHC, o mundo sensível está contextualizado e em devir. Também estão em devir as atividades humanas onde está presente a consciência do homem. Ainda que a estrutura da atividade permaneça (motivo-objetivo-instrumento ou atividade-ação-operação), a atividade em si desenvolve-se ao longo da história dos sujeitos e das coletividades.

Estas atividades materiais, concretas, objetivas e exteriores são geradas pelas necessidades da coletividade (LEONTIEV, 2004, p. 86). Elas se inserem nas condições históricas que geram as relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. As necessidades, por seu turno, geram os instrumentos que medeiam essas relações e tornam possível alcançar os fins de cada ação e, assim, de cada atividade (LEONTIEV, 2004, p. 88).

Com o avançar da história, das gerações, o homem vai acumulando experiências e conhecimentos produzidos no seu tempo, mas que estão fundados nas experiências e conhecimentos produzidos pelos seus antepassados. Esse conjunto constitui um sistema de significações próprio. A *significação* é esse processo de assimilação da história, como declara Leontiev (2004, p. 100-102). Este conceito, no entanto, foi desenvolvido por Vigotski.

A significação faz parte da consciência do homem e da coletividade, mas os sentidos dados às coisas são individuais, como vimos no exemplo anterior da atividade de leitura do aluno. A questão da significação e do sentido é explicada através do exemplo da data histórica: uma data específica terá *sentidos* diferentes para o mesmo sujeito em momentos diferentes de sua história, como explica Leontiev (2004, p. 104-105).

Ocorre que isso só é possível em razão de o acontecimento ter sido conscientizado, isto é, ser parte da consciência daquele sujeito e ser por este recuperado através de uma

atividade que leva a uma *tomada de consciência* deste acontecimento com um novo olhar pelo mesmo sujeito.

“A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”, revela Leontiev (2004, p. 106). Por isso, conforme este autor, para estudar esta atividade humana e a consciência é preciso conhecer as condições históricas em que está inserida, nas quais se desenvolve.

Diante do exposto, a *consciência* é entendida como “uma forma [...] do reflexo subjetivo da realidade objetiva<sup>132</sup>” (LEONTIEV, 2009, p. 12) e, a partir do desenvolvimento da sociedade e das condições históricas, “o homem toma consciência das ações de outros homens e, através dessas ações, toma consciência de suas próprias ações<sup>133</sup>” (LEONTIEV, 2009, p. 12). Tal conscientização só é possível porque as ações e atividades foram sendo internalizadas, ou no dizer do autor, foram “conscientizadas” pelos homens, ou ainda, foram subjetivadas, ou seja, transformadas em fatos de consciência. Essa transformação dá à consciência o poder de agir sobre ou de controlar a atividade em uma ação consciente, como depreendemos de Leontiev (2004, p. 105-111). A subjetividade para o autor implica, assim, em uma parcialidade do sujeito.

Veremos que essa discussão será essencial para o quadro teórico metodológico de produção e análise dos dados utilizado na pesquisa em tela: a autoconfrontação de formadora e formandas com suas respectivas atividades concretas no terreno da formação de professores de inglês.

Para concluir, reproduzimos, parcialmente, o resumo de Chaiguerova (2010) sobre a TA da vertente de Leontiev. A autora baseia-se, entre outras, na obra **Atividade, Consciência e Personalidade**<sup>134</sup>, que corresponde a alguns dos assuntos tratados neste item. Segundo a autora:

[a] atividade concreta é suscetível de uma análise psicológica. A atividade exterior é objeto da psicologia juntamente com o pensamento, atividade interior. [...] A teoria da atividade estabelece os fundamentos de uma cognição encarnada, situada nas condições reais do mundo e da sociedade. A atividade é sempre polimotivada, motivada pelo contexto social e pelo mundo dos objetos [...] O pensamento se transforma na atividade concreta. [...] O desenvolvimento da atividade é explicável pela não-coincidência entre objetivos e motivos e pelas contradições entre o mundo e os motivos do sujeito. [...] A relação entre significação cultural e sentido é compreendida do mesmo modo que a relação entre motivo e objetivo da atividade.

<sup>132</sup> No original : “form of the subjective reflection of objective reality” (LEONTIEV, 2009, p. 12).

<sup>133</sup> No original : “man becomes aware of the actions of other men and, through them [actions], of his own actions” (LEONTIEV, 2009, p. 12).

<sup>134</sup> A versão consultada pela referida autora é de 1975/1979. A versão consultada por nós está disponível *online* em inglês e data de 2009. Ver Referências.

[...] A condição para que haja apropriação por um indivíduo é que o objeto [a ser apropriado] faça sentido para ele<sup>135</sup> (CHAIGUEROVA, 2010, p. 173).

Podemos observar que a síntese de Chaiguerova (2010) abrange pressupostos e conceitos da TA sobre os quais discorreremos ao longo desse item (2.2.4). A seguir, apresentaremos nossa síntese para esta subseção.

### 2.2.5 Síntese da subseção 2.2

Nossos objetivos para esta subseção foram três: discutir o conceito de trabalho no âmbito geral e no campo da Ergonomia da Atividade; apresentar esta última em oposição à Ergonomia dos Fatores Humanos e apresentar os conceitos de categorias do trabalho à luz dessa oposição, dando destaque para a atividade e apresentar também a TA proposta por Leontiev (2004; 2009).

Com base no materialismo histórico-dialético, abordamos dois conceitos fundamentais para esta tese: o trabalho e a atividade. Também abordamos outras categorias que com eles têm relação orgânica, como tarefa, trabalho prescrito e trabalho realizado. Aprendemos que o trabalho é uma atividade essencialmente humana, posto que acontece antes na mente para depois se materializar. Também aprendemos que é através dele que toda a vida se organiza nas sociedades em razão do seu caráter complexo, transformador e mediador das demais atividades humanas.

Registramos que a preocupação com a eficácia no trabalho e com a saúde do trabalhador não é recente. Apontamos por que a França apresentou-se um campo fértil para as discussões acerca dessa preocupação e discorreremos sobre abordagens de análise ergonômica do trabalho, a Ergonomia Clássica e a Ergonomia da Atividade. Mostramos como a segunda rompeu com os preceitos da primeira, como a adaptação do homem ao trabalho, e trouxe para a análise do trabalho o conceito de atividade que permite entender com mais clareza como o trabalhador trabalha e que a Ergonomia é uma ciência “voltada para um compromisso: para

---

<sup>135</sup> No original: “L’activité concrète est susceptible d’une analyse psychologique. L’activité extérieure est l’objet de la psychologie au même titre que la pensée, activité intérieure. [...] La théorie de l’activité pose les fondements d’une cognition incarnée, situé dans les conditions réelles du monde et de la société. L’activité est toujours polymotivée, motivée par le contexte social et par le monde des objets. [...] La pensée se transforme dans l’activité concrète. Le développement de l’activité est explicable par la non-coïncidence entre but et motifs et par les contradictions entre le monde et les motifs du sujet. [...] Le rapport entre significations culturelles et sens se comprend sur le même mode que le rapport entre mobile et but de l’activité. [...] La condition d’une appropriation par un individu est que l’objet fasse sens pour lui” (CHAIGUEROVA, 2010, p. 173).

respeitar o trabalho, é preciso começar a respeitar o trabalhador<sup>136</sup>” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 9).

Aprendemos que a Ergonomia da Atividade humana desloca o foco de análise da tarefa prescrita para a atividade. Esse deslocamento é essencial para que, através da análise de caráter interventivo da ergonomia, possa haver compreensão e transformação da situação de trabalho a fim de que se preserve a saúde do trabalhador e a eficácia do seu trabalho. Vimos que isso é possível porque, valendo-nos de um olhar fundamentado na perspectiva histórico-dialética, é na atividade que encontraremos os processos mentais que subjazem à *performance* e ao comportamento do trabalhador, que explicam por que o trabalho prescrito não é exatamente igual ao trabalho real.

Assim, para compreender o trabalho e transformá-lo, vimos que é preciso analisar a atividade. E esta análise só é possível com a participação do trabalhador, pois é somente ele que pode fornecer as informações sobre o seu trabalho e como o concretiza.

Também buscamos abordar o conceito de atividade gestado pela Teoria da Atividade de Leontiev. A partir desta teoria, discutimos seus conceitos e percebemos a sua relação com a Ergonomia da Atividade e com a Ergonomia da Atividade Docente<sup>137</sup> no que tange ao próprio conceito de atividade, à sua relação com o contexto sócio-histórico, à sua visão de sujeito e à sua relação com o pensamento na transformação possível de uma ação em uma nova atividade, como elucida Chaiguerova (2010, p. 173).

A emergência de uma ergonomia centrada na atividade de trabalho permitiu o desenvolvimento de uma ergonomia da atividade de ensino. Esta se ocupa do trabalho do professor, quer noviço quer experiente, com sua atividade, com sua eficácia, e com sua saúde. A partir desta teoria e dos conceitos relativos ao trabalho, acreditamos ter reunido elementos suficientes que fundamentam a compreensão do ensino e da atividade de estudo como um trabalho.

Na subseção 2.3, a seguir, abordaremos a Ergonomia da Atividade de ensino (ou, nosso entender, Ergonomia da Atividade Docente) e discutiremos as atividades docente e discente como trabalho.

---

<sup>136</sup> No original: “[...] tend vers un compromis : pour respecter le travail, il faut commencer par respecter le travailleur” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 9).

<sup>137</sup> Temos utilizado os termos Ergonomia da Atividade e Ergonomia da Atividade Docente em virtude de esta última decorrer da primeira, sendo igualmente sólida, por compartilhar das mesmas bases epistemológicas, porém enriquecida pelas bases das Ciências da Educação, além disso, o termo Ergonomia de l’Activité Enseignante é utilizado na literatura a respeito do assunto, como nos trabalhos de Amigues (2002; 2003).



## 2.3 ENSINO E ESTUDO COMO TRABALHO: NOVAS POSTURAS DE ANÁLISE

“Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal — a *transformação criativa da realidade*, e ao final também do próprio homem”.

(DAVIDOV, 1999, p. 1, grifos nossos).

Partindo da posição de Davidov, na citação acima, de que a atividade é uma forma de “transformação criativa da realidade”, o objetivo desta subseção é fundamentar a compreensão das atividades docente e discente como um trabalho à luz da abordagem ergonômica da atividade docente. Nosso propósito também é contribuir para a compreensão do trabalho do aluno, debate ainda incipiente no contexto sócio-cultural brasileiro<sup>138</sup>, mas que tem sido objeto de estudos de especialistas francófonos, como Sirota (1993), Perrenoud (1996; 2005; 2011) e Millet (2003), para citar alguns, no âmbito da sociologia e da educação.

Para atingir este objetivo, organizamos esta subseção em sete itens, a saber: discussão sobre as origens da docência como um trabalho; contribuições da LA nesta área; Ergonomia da Atividade Docente e sua relação com a Didática; atividade discente como um trabalho; conceito de atividade de estudo; implicações desses conceitos; e síntese da subseção.

A seguir, tentaremos explicar a importância de se entender o ensino como um trabalho como qualquer outro.

### 2.3.1 Docência: por que é importante entendê-la como um *trabalho*?

É sabido que, no Brasil, e em outros países, a docência não goza do prestígio que deveria ter na sociedade, considerando sua fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer nação. A sua relevância está tanto no processo formativo de crianças, jovens e adultos como na construção do conhecimento de outras profissões e na transmissão de valores para uma sociedade mais justa. Essa questão é discutida sob diferentes vieses em Celani (2001), Montero (2001), Martinez (2001; 2007), Perrenoud (2002), Chakur (2009) e outros.

---

<sup>138</sup> Desconhecemos, até o momento de finalização desta pesquisa, haver um debate profícuo acerca da atividade discente como um trabalho entre especialistas brasileiros. Testemunhamos, outrossim, ao longo do estudo, o estranhamento da expressão “trabalho do aluno” dissociado da compreensão da atividade de estágio.

Tal discussão é, segundo Montero (2001, p. 94), cíclica e já se tornou “lugar comum”. Contudo, a autora defende que é necessário retomá-la até que a docência assuma o status de profissão e o professor alcance uma identidade profissional definida, posição também adotada por Chakur (2009). Concordamos com as autoras e esperamos que a docência conquiste esse lugar no consciente coletivo, assim como as profissões consideradas tradicionais, a saber: a advocacia, a engenharia e a medicina.

Ocupar esse lugar de definição é essencial, pois a relação com a profissão afeta diversos aspectos que se encontram imbricados na vida pessoal e profissional de homens e mulheres. Porém, a partir dessa primeira reflexão, o que se impõe, para nós, não é a questão da profissionalização em si, embora esta seja imperativa. O que se impõe, a nosso ver, é a *compreensão da docência como um trabalho*. Esse entendimento faz diferença, pois, por ele, o trabalho em si torna-se uma “categoria de análise”, no dizer de Martinez (2007, informação verbal)<sup>139</sup>.

A nossa compreensão é que uma postura não invalida a outra. Enquanto o trabalho é uma categoria ontológica, como o ser do homem concreto, a profissão é, para nós, uma categoria do trabalho – com suas determinações sócio-históricas – que tem contornos de superestrutura, isto é, define-se social, ideológica, histórica, cultural, jurídica e politicamente.

De um lado, a profissão reúne tudo o que legitima e garante os direitos e as prerrogativas dos que a exercem, em uma perspectiva simbólica (HOYLE, 1975<sup>140</sup>, p. 93 *apud* MONTERO, 2001, p. 94). De outro lado, a mesma profissão pode ter mais ou menos reconhecimento dependendo de suas características, dos padrões e da escala de valores da sociedade que identifica, classifica e hierarquiza o conjunto de profissionais que a exercem, abrangendo, portanto, outros elementos que podem afastar a análise da atividade de trabalho.

A título de exemplo, vejamos a definição de profissão proposta por Wallace (1991), quando este discute o status da docência. De acordo com o autor:

[...] qualquer ocupação que aspire ao título de *profissão* reclamará, pelo menos, algumas destas qualidades: uma base de conhecimentos científicos; um período de estudo rigoroso que é avaliado formalmente; uma prestação de serviço; conduta profissional de alto padrão; e a habilidade de desempenhar tarefas específicas e de utilidade social de maneira notadamente competente<sup>141</sup> (WALLACE, 1991, p. 5, grifo do autor).

<sup>139</sup> Não faremos referência às páginas de Martinez (2007), pois se trata do vídeo de sua conferência **El Trabajo Docente** realizada na Universidade Nacional de Córdoba. Ver Referências.

<sup>140</sup> HOYLE, Eric. **The role of the teacher**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

<sup>141</sup> No original: “[...] any occupation aspiring to the title of *profession* will claim at least some of these qualities: a basis of scientific knowledge; a period of rigorous study which is formally assessed; a sense of public service; high standards of professional conduct; and the ability to perform some specified demanding and socially useful tasks in a demonstrably competent manner” (WALLACE, 1991, p. 5, grifo do autor).

Nos termos dessa definição, sublinhamos que, hoje, há uma profissão de professor de inglês, entretanto ainda não podemos afirmar que tenhamos alcançado a profissionalização, quando tantos a exercem sem observar as exigências expressas na citação do referido autor.

Para ilustrar o modo como a docência e os professores em geral são vistos, sintetizamos resultados de uma enquete e duas pesquisas realizadas com alunos de contextos, idades e épocas diferentes: Montero (2001), Zagury (2004) e Revaz (2011), na Figura 12.

**Figura 12 – Os professores e seu trabalho sob o olhar dos alunos**

<p style="text-align: center;"><b>Montero (2001, p. 87-89 )</b>  <b>Contexto: universitário (Portugal)</b>  <b>Respondentes: alunos do 5º ano de Psicopedagogia</b></p> <p><b>Visão da docência e dos professores</b></p> <p>férias mais longas que outros profissionais responsáveis pela formação de outrem transmissão de cultura missão/ vocação</p> <p>carência de motivação; desinteresse pouco reconhecimento social; desvalorização profissionais qualificados, mas desvalorizados</p> <p>indefinição de funções limitação de escolha quanto ao que ensinar; falta de autonomia não são consultados sobre as decisões que devem tomar.</p> <p>formação considerada fácil se comparada a outras profissões.</p> <p>trabalho isolado carecem de consciência de grupo; dificuldade de trabalhar em grupo</p> <p>profissão feminina coletivo numeroso</p>	<p style="text-align: center;"><b>Zagury (2004, p. 45-75)</b></p> <p><b>Contexto: ensino fundamental e médio das classes A, B, C, D e E de seis capitais (Brasil)</b></p> <p><b>Respondentes: 943 alunos (14 a 18 anos),</b></p> <p><b>Visão de alunos da classe A professores...</b></p> <p>deixam a desejar no ensino da sua matéria</p> <p>ensinam conteúdos desnecessários têm pouco conhecimento da matéria que ensinam</p> <p><b>Visão de alunos das classes D e E Professores...</b></p> <p>ensinam bem ensinam conteúdos importantes têm bom conteúdo</p> <p><b>Interseção entre as classes A, B, C, D e E</b></p> <p>no geral, ensinam bem há os excelentes e há os muito ruins não oferecem aulas/ assuntos motivadores professores influenciam, mas, no geral, não são vistos como modelos</p>	<p style="text-align: center;"><b>Revaz (2011, p. 10-11)</b></p> <p><b>Contexto: escolar (12 – 15 anos) na Suíça</b></p> <p><b>Visão do trabalho do professor/ professor</b></p> <p>têm que trabalhar em casa corrigindo tarefas e trabalhos e preparando aulas. são corajosos; o trabalho de ensinar é difícil. têm turmas difíceis (isso gera sentimento de pena).</p> <p>têm muitas férias. cada um tem seu método.</p> <p><b>Trabalho do aluno e trabalho docente</b></p> <p>o trabalho do professor parece com o trabalho do aluno. Têm muitos deveres também. Ensinar é ser “aluno superior”.</p> <p>já foram alunos; conhecem nosso métier [de aluno].</p> <p><b>Críticas:</b></p> <p>passam trabalhos para casa sem consultar os outros colegas.</p> <p>alguns esqueceram-se de como é o métier de aluno.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Montero (2001), Zagury (2004) e Revaz (2011).

O estudo de Montero (2001) mostra a percepção dos respondentes sobre quem são os professores, o que fazem e como trabalham. A autora ressalta que as respostas vêm de estudantes com experiência de ensino e vivência de “dezassete e dezoito anos de escolarização”, e evidenciam aspectos problemáticos da profissão (MONTERO, 2001, p. 89-90). Para nós, suas respostas dos alunos denotam como a sociedade percebe a docência.

O estudo de Zagury (2004)<sup>142</sup> envolveu várias categorias, mas detivemo-nos naquelas relativas ao trabalho dos professores junto aos alunos: “como ensinam os professores”, “o professor como modelo” e “as aulas”. Para a autora, a pesquisa revela que: a) alunos da classe E tendem a aprovar mais o nível do ensino e alunos da classe A consideram-no abaixo do esperado; b) apesar das críticas, em todas as classes a escola e o professor são vistos como importantes, isso é comprovado pelas interseções nas opiniões; c) os alunos desejam “aulas mais motivadoras”; d) a despeito das classes, professores não costumam figurar como modelo. Novamente, os resultados parecem denotar uma visão da sociedade.

A enquete proposta por Revaz (2011) teve o objetivo de discutir o tema *métier* do aluno, comparando-o a outras profissões, inclusive à docente. O diagrama evidencia duas compreensões importantes por parte desses alunos: a) a complexidade do trabalho realizado por seus professores e b) a sua atividade de alunos como um trabalho, não lhes causando estranheza tal comparação levantada na enquete. Ver subitem 2.3.4.1.

Observando o diagrama, percebemos que o estudo de Montero (2001) traz mais dados relativos à *profissionalização*, talvez pelos respondentes já estarem inseridos no *métier*. Os demais se aproximam da atividade concreta, isto é, da aula e do que a constitui como parte essencial do trabalho docente: *o processo de trabalho*.

Aprofundaremos essa questão no próximo subitem, quando explicaremos o enfoque da docência como um trabalho e como essa perspectiva se originou.

#### 2.3.1.1 A docência como um *trabalho*: a *atividade concreta* como unidade de análise

Ao propor a análise do ensino como trabalho, distanciamos-nos de questões como prestígio e remuneração para nos concentrarmos em questões relativas à atividade. Isso significa que, independentemente da profissão, todos que trabalham estão sujeitos, em maior ou menor grau, como maior ou menor autonomia, às prescrições; todos tomam decisões e solucionam problemas; todos necessitam de conhecimentos (competências e habilidades específicas) para desempenhar suas funções, que não são meras execuções do prescrito.

A perspectiva da análise do *trabalho* desloca o foco da pesquisa e da análise para os processos de trabalho que compõem a *atividade material complexa* que o trabalhador exerce. Tal deslocamento visa ao conhecimento do trabalho tanto pelo pesquisador como pelo

---

<sup>142</sup> A referida pesquisa foi publicada pela primeira vez em 1996.

trabalhador e ao conseqüente *desenvolvimento e transformação* que este último possa realizar *na sua própria atividade*, assunto que discutiremos mais adiante.

Entendemos que, sob esse ponto de vista, os elementos específicos da atividade docente são levados em consideração. Assim, a questão que se pode colocar é: por que analisar a atividade concreta de trabalho? Porque é nela que reside a atividade intelectual que subjaz ao processo de trabalho do professor para realizá-lo com eficácia. Porque é para ela que estão voltados sua atenção e seus esforços para facilitar a construção do conhecimento e a aprendizagem dos alunos. E porque é nela que está presente de modo mais evidente a relação professor – aluno, como alerta Martinez (2007).

Ainda sobre essa questão, Martinez, Collazo e Liss (2009) explicam que:

As relações entre sujeitos estão constituídas e apoiadas nos vínculos afetivos que desenvolvem. A relação professor-aluno (núcleo do processo de trabalho e da subjetividade docente) constitui-se como vínculo enquanto uma cadeia afetiva reconhecida – registrada – por ambos os termos da relação vincular<sup>143</sup> (MARTINEZ; COLLAZO; LISS, 2009, p. 5).

É nessa relação professor–aluno que se encontra a interação principal do professor, independentemente do nível de ensino. Embora o professor também interaja com outros atores, é na relação com o aluno que se dá o processo de trabalho, isto é, onde acontece o processo de construção e produção do conhecimento (MARTINEZ, 2007). Porém, esta relação com o conhecimento não é sempre visível. O que é visível é a relação afetiva entre professor e aluno. Para a autora, quando esta relação não vai bem, quando o professor não consegue perceber o resultado do seu trabalho, nascem os problemas psíquicos.

Focalizar no trabalho também rompe com a narrativa que se mostrou nociva ao desenvolvimento da docência como profissão, contribuindo para esta indefinição da identidade do professor diante dos alunos e da sociedade. A narrativa da docência como missão/vocação, do professor como herói<sup>144</sup> e da professora como tia, esta última criticada por Freire (2006). Estas são narrativas que se naturalizaram na sociedade e no próprio professor, sendo alimentadas por ele mesmo, como pondera Martinez (2007), ao assumir para si a postura do sacrifício, do fazer tudo pelo aluno e pela escola.

Diante do exposto, entendemos que investigar a docência como um trabalho pode fornecer informações mais úteis para a escola e, sobretudo, para a formação, pavimentando,

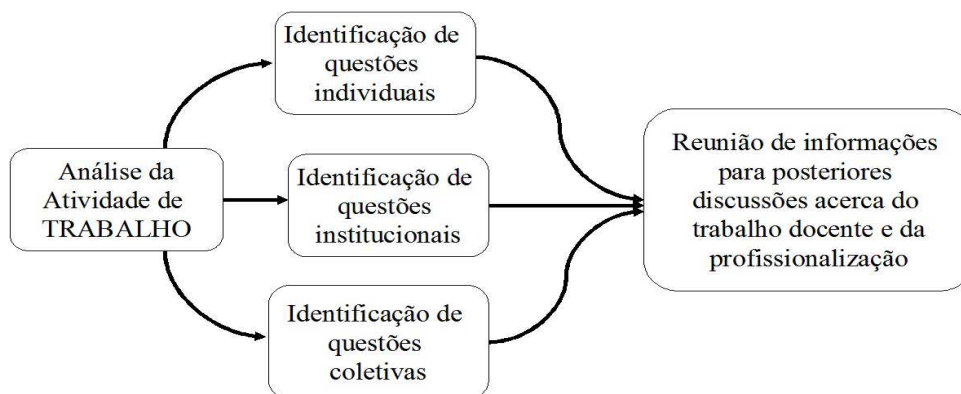
---

<sup>143</sup> No original: “Las relaciones entre sujetos están constituidas y sostenidas en los vínculos afectivos que desarrollan. La relación maestro-alumno (núcleo del proceso de trabajo y de la subjetividad docente) se constituye como vínculo en tanto establece un entramado afectivo reconocido – registrado – por ambos términos de la relación vincular” (MARTINEZ; COLLAZO; LISS, 2009, p. 5).

<sup>144</sup> Ver Araújo e Araújo (2014) sobre a representação do professor como herói em capas de DVDs.

assim, o caminho para a profissionalização. Essa ideia está retratada no esquema (causa e consequência) a seguir.

**Figura 13 – Esquema: do trabalho à profissionalização**



Fonte: Elaborada pela autora: organizador gráfico (OG).

Estudar o trabalho docente a partir do conceito de atividade, sua unidade de análise na ótica da ergonomia da atividade, propicia, a nosso ver, a identificação de questões e soluções que podem auxiliar as pesquisas (e as lutas) sobre a profissionalização, pois a docência não foi considerada um trabalho desde a sua origem, como veremos a seguir, nos estudos que têm o trabalho docente como categoria de análise: os estudos do estresse do professor e os estudos da ergonomia da atividade docente.

### 2.3.1.2 A docência: um trabalho invisível?

Para Martinez (2001; 2007), a preocupação com a saúde do professor trouxe o reconhecimento de que o ensino é um trabalho como os outros.<sup>145</sup> Segundo esta autora:

[o]s sofrimentos de professores expressos como enfermidades profissionais e o refúgio buscado na segurança social, para tratar de um aumento significativo na demanda por tratamento psiquiátrico [...] têm sido uma porta de entrada para os primeiros estudos sobre trabalhadores da educação. Tanto quanto pudemos investigar isso aconteceu dessa forma em todo o mundo [...] <sup>146</sup> (MARTINEZ, 2001, p. 3).

<sup>145</sup> Estudos sobre o “trabalho do ensino” de cunho interpretativo só iniciam na segunda metade do século XX, quando se faz mister analisar a educação após duas grandes guerras mundiais que resultam em uma “nova ordem social” e uma “nova divisão do trabalho” (COSTA, 1995, p. 83-86).

<sup>146</sup> No original: “Los padecimientos de los docentes expresados como enfermedades laborales y el refugio buscado en la seguridad social, para atender un significativo incremento de la demanda de tratamientos psiquiátricos con licencias prolongadas, han sido una puerta de entrada a los primeros estudios sobre los

A perspectiva da docência como um trabalho possibilitou que esta se tornasse objeto de pesquisa de outras áreas de estudo, além da Educação, por exemplo, as Ciências do Trabalho e as Ciências da Linguagem. Como consequência, o professor passou a ser percebido como “um sujeito histórico” (“*un sujeto histórico*”), levando em consideração “sua constituição e posicionamento” (“*su constitución y posicionamiento*”), tomando-o como o sujeito da sua atividade, conforme esclarece Martinez (2001, p. 3).

Baseado em Martinez (2007) e Martinez, Collazo e Lis (2009), o mapa de fluxo<sup>147</sup> que construímos a seguir, ilustra como o trabalho docente tornou-se uma categoria de análise por pesquisadores do trabalho. Felizmente, o trabalho docente tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento: Medicina do Trabalho, Antropologia, Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade, e a Linguística Aplicada.

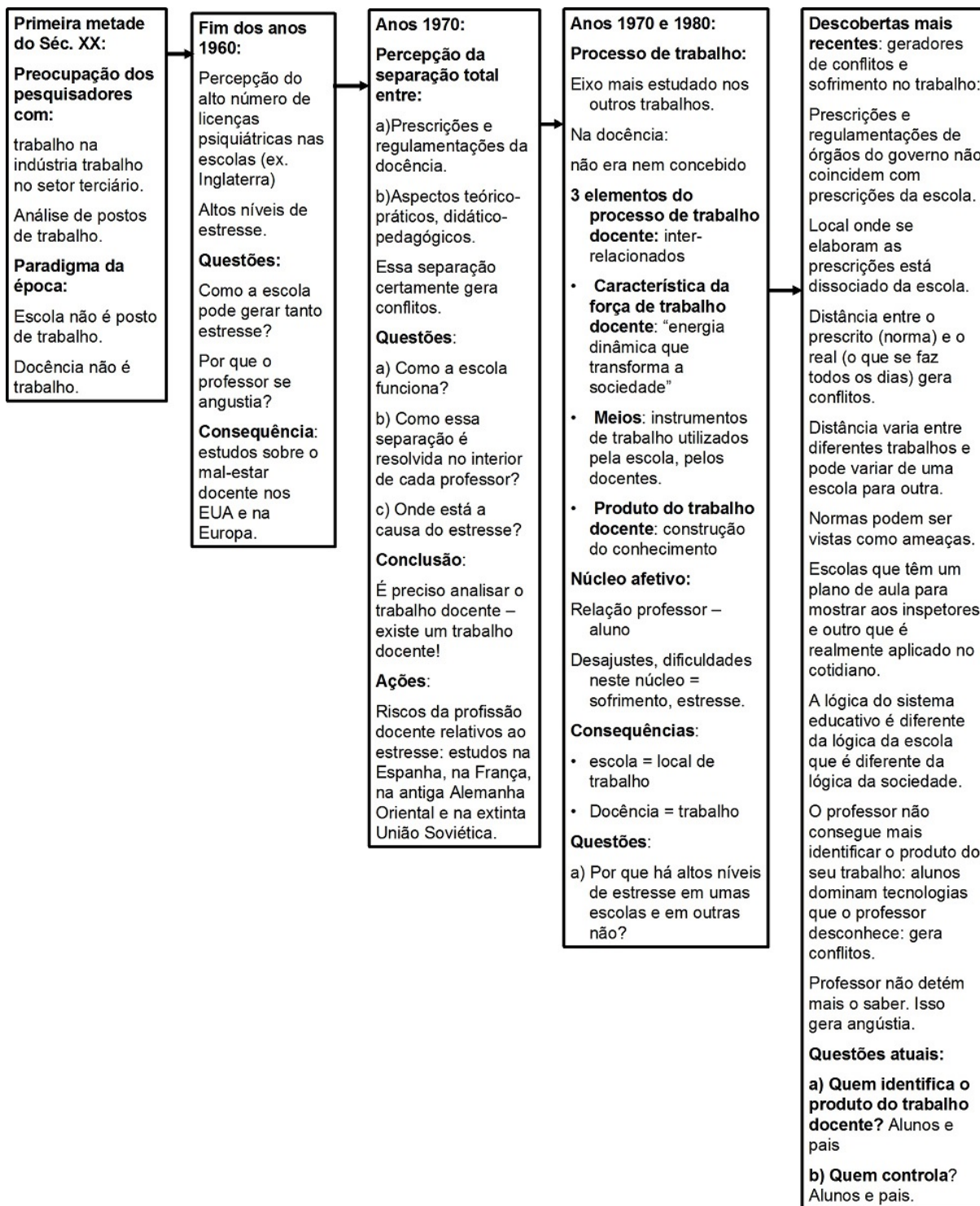
O mapeamento de fluxo dos fatos que despertaram a investigação sobre o trabalho docente, mostrado adiante, corrobora o que já abordamos a respeito do trabalho e suas categorias estudadas pela ergonomia de língua francesa. A descoberta da distância que há entre prescrito e real e a importância de se estudar a atividade que se encontra nessa distância é um fator capital, pois, como vimos, é nela que está o processo de trabalho, a atividade intelectual do trabalhador. Vejamos a Figura 14 a seguir.

---

trabajadores de la educación. Hasta donde hemos podido indagar esto ocurrió de esta forma en todo el mundo...” (MARTINEZ, 2001, p. 3).

<sup>147</sup> *Mapa de fluxo* é uma tradução nossa para o termo “flow map” (HYERLE, 2011). Trata-se de uma ferramenta gráfica empregada para auxiliar o processo de organização do pensamento sobre qualquer ideia (ex. tempestade de ideias ou *brainstorming*). Esse mapa guarda semelhanças com o mapa conceitual e o mapa mental ambos empregados em outras seções da tese. Utilizamos este e outros organizadores gráficos, OG, (mapas circulares, mapas de causa e consequência, etc) como facilitadores da compreensão de conceitos, esquemas de teorias, resumos de textos para facilitar a leitura da tese e, ao mesmo tempo, para mostrar os OG como modos de trabalhar a leitura em sala de aula. Valemo-nos, aqui, da estratégia de Helton (2008), que os utilizou como ferramenta na análise dos dados de sua tese sobre a história dos cursos de formação de professores nos Estados Unidos.

Figura 14 – Mapa de fluxo da gênese do ensino como trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Martinez (2007) e Martinez, Collazo e Liss (2009).

Diante do exposto no mapeamento, entendemos ser urgente incluir questões nele levantadas no debate na e sobre a formação inicial. Os problemas dos docentes estiveram encobertos por séculos e, somente no final da segunda metade do século XX, e mais recentemente com a Ergonomia da Atividade Docente e a Clínica da Atividade, a docência é



concebida e analisada como um trabalho. Essa discussão pode enriquecer sobremaneira a formação inicial. Afinal, como demonstra Miller (2013), os estagiários também sofrem na sua *atividade discente*. Esta é outra categoria importante nesta tese, definida mais adiante.

No campo da LA, Miller (2013) chama a atenção para o sofrimento do professor, mas também para os sofrimentos dos estagiários em razão da indefinição do seu papel:

[u]m desses sofrimentos é o dos estagiários, que habitam um “entrelugar” (MILLER *et alli*, 2008), já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como “professores”, ora como alunos-estagiários. Sofrem, também, ao longo de processos de formação continuada, os professores que se sentem, em alguns casos, pressionados a estudar e/ ou refletir para se tornarem mais eficientes, serem promovidos ou (não) serem demitidos (MILLER, 2013, p. 113).

A autora vai além e cita os sofrimentos de professores e alunos. Professores encontram-se insatisfeitos com seu trabalho pedagógico. Alunos da educação básica sofrem por intuírem que “são merecedores de uma educação ética, com respeito e responsabilidade social” (MILLER, 2013, p. 113). Além disso, há as angústias do formador nas múltiplas tentativas de encontrar uma escola que aceite fazer uma parceria com a universidade e receba seus estagiários.

Assim como o estudo de Miller (2013), outros autores no campo de estudos da LA têm-se interessado de modo bastante profícuo pela relação entre trabalho, formação e linguagem, analisando outra categoria do trabalho: a *atividade linguageira*. No próximo subitem, abordaremos pesquisas em LA voltadas para esse campo de estudo.

### **2.3.2 A pesquisa sobre o trabalho docente: contribuições da LA e breve estado da arte**

No Brasil, somente nos anos 2000 a questão do ensino como trabalho passa a ser objeto de estudo de diferentes pesquisadores no campo da ergonomia da atividade, da Clínica da Atividade e da LA (MACHADO, 2004).

Na introdução à Fundamentação Teórica, apontamos a LA como ponto de partida e de chegada de nossa pesquisa. Entendemo-la assim, não somente por ser a área que busca resolver problemas de uso da linguagem em que podemos situar um estudo sobre trabalho docente na formação de professores, mas, principalmente, pelo papel da linguagem como um dos fios condutores da pesquisa, haja vista ser aquela um “dispositivo revelador da complexidade do trabalho”, através da análise de “práticas linguageiras” (linguagem *como* trabalho e *sobre* o trabalho), como elucida Nouroudine (2002, p. 17).

Essa perspectiva da LA permite a sua interface com o mundo do trabalho. Leffa explica: “É claro que a Linguística Aplicada não está restrita ao ensino da língua, materna ou estrangeira; envolve também o ambiente de trabalho” (LEFFA, 2001b, p. 13).

Foi a observação empírica desse ambiente de trabalho do professor e do aluno, a Licenciatura em Letras/Inglês, que provocou nossas reflexões e questionamentos acerca da formação do professor e do formador. Tais reflexões encontraram apoio na LA e no seu caráter transdisciplinar.

A LA mantém uma relação estreita com a formação docente, como evidenciamos na subseção 2.1, porém, a despeito das pesquisas já realizadas, segundo Moita Lopes, “[h]á um desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento teórico em LA e os padrões relativamente baixos da educação em LE nas escolas” (MOITA LOPES, 2005, p. 31). Nesta mesma obra, o autor faz duas ponderações pertinentes ao que discutimos nesta tese, as quais parafraseamos aqui: (1) secretarias de educação não têm dado a devida atenção às pesquisas desenvolvidas nas universidades; (2) apesar dos programas de pós-graduação oferecidos nas universidades, ainda há uma distância entre estes e a realidade do cotidiano das escolas. Esta parece ser a realidade atual, uma vez que a crítica a essa distância ainda persiste.<sup>148</sup>

A despeito desse multicitado descompasso entre universidade-secretaria de educação-escola, é importante frisar que a LA é uma disciplina relativamente nova e que vem contribuindo, não apenas para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de LE, mas também para as questões políticas, éticas e ideológicas do mundo do trabalho estudadas sob a ótica de teorias do discurso, como percebemos em Liberali (2004).

Historicamente, a LA surge no Brasil “de forma mais institucionalizada” nos anos 1960 e experimenta um desenvolvimento nos anos 1990 (MOITA LOPES, 2013). Desde os anos 1960, a disciplina vem sofrendo transformações que lhe conferem um lugar privilegiado entre diversas áreas do conhecimento. Isso se deve ao seu objeto de estudo: a linguagem em uso em um dado grupo, uma dada cultura, uma dada sociedade, um dado tempo, como frisa o autor, conferindo à LA um caráter transdisciplinar, como já mencionamos repetidas vezes.

De modo que, a linguagem está nos fenômenos sociais, nos espaços e no tempo. Por essa razão, não pode ser dissociada das práticas sociais, sobretudo, porque as constitui. Assim, a LA tem-se colocado cada vez mais como uma disciplina “interrogadora”, portando-se crítica e reflexivamente diante das “questões que afetam diretamente a sociedade

---

<sup>148</sup> Sobre o distanciamento entre universidade escola, consultar, nas referências bibliográficas, o texto de Gimenez (2005) sobre os desafios na formação de professores de línguas.

contemporânea<sup>149</sup>”, de forma que a “LA precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Entre essas discussões, estão inseridas as questões sobre o trabalho, sobre o trabalho docente, mormente, sobre o que os trabalhadores dizem sobre o próprio trabalho (FAÏTA, 2011) e sobre a linguagem nos tipos de reflexões sobre o trabalho (LIBERALI, 2004).

A linguagem, pois, “é uma atividade humana que consiste, primordialmente, em interação e troca, não sendo nem dissociável nem diferente qualitativamente das demais [atividades humanas]<sup>150</sup>” (FAÏTA, 2011, p. 44). Assim sendo, como ensino e aprendizagem são processos dialógicos constitutivos do trabalho docente por meio da linguagem, devem ser analisados pela LA como práticas sociais, como práticas discursivas ou como práticas languageiras.

Ainda baseando-nos em Faïta (2011, p. 62), temos o “diálogo como quadro da atividade e o enunciado como unidade de troca verbal<sup>151</sup>”. A respeito dessas relações, depreendemos que a atividade languageira e o agir inscrevem-se na atividade de trabalho, através da relação intersubjetiva que os sujeitos participantes do diálogo mobilizam (FAÏTA, 2011, p. 58-59). Sujeitos estes protagonistas da atividade humana de trabalho na qual e para a qual investem a maior parte do seu tempo (assim como os anos de estudo investidos pelos estudantes), de maneira rotineira e repetitiva.

Entretanto, ainda que repetitivo, o trabalho é lócus de transformação. Tal transformação se dá tanto no nível individual como no coletivo, em razão da presença do novo, do inesperado, do controverso, do conflito, elementos que exigem a mobilização de modos de agir diferentes, de trocas verbais e de ações voltadas para a solução de problemas, para o alcance de objetivos comuns (FAÏTA, 2011, p. 54-55).

A linguagem é, portanto, o instrumento que medeia essas trocas e práticas que contribuem para a relação entre o dizer e o fazer (“*le dire et le faire*”), e, sobretudo, para o desenvolvimento, isto é, para as transformações do trabalho, da atividade e do sujeito (FAÏTA, 2011, p. 50). É nas palavras que podemos “recategorizar as relações e a experiência” (“*recatégoriser les rapports et l’expérience*”) do real (FAÏTA, 2011, p. 50). É no trabalho, nas

---

<sup>149</sup> Sobre essa mesma concepção da LA, ver Fabrício, 2006, p. 48-49.

<sup>150</sup> No original: “La langage, activité humaine consistant majoritairement à interagir et échanger, n’est ni dissociable ni qualitativement différent des autres” (FAÏTA, 2011, p. 44).

<sup>151</sup> No original: “Le dialogue comme cadre de L’activité, et l’énoncé comme unité de l’échange” (FAÏTA, 2011, p. 62).

relações contínuas e inacabadas entre o dizer e o fazer, onde reside a contribuição das ciências da linguagem, como explica o autor.

Fabrizio (2006, p. 48) explica que “ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” e que tais “práticas discursivas não são neutras”. Seguindo esse raciocínio, estudar o trabalho docente na Licenciatura através da análise da atividade linguageira dos seus protagonistas (professores e alunos) é mergulhar nas suas concepções sobre suas atividades, evitando a separação entre “linguagem e realidade” – separação essa criticada pela autora.

Também optamos por esse modelo de análise na tentativa de nos afastarmos do risco de impor a nossa compreensão do tema, ainda que nos posicionemos em outros momentos do texto<sup>152</sup>, de modo análogo ou diverso dos nossos participantes.

Assim, retomando a contribuição da LA, lembramos que os primeiros estudos publicados no Brasil acerca da docência na perspectiva do ensino como trabalho e da análise da atividade linguageira do professor datam dos anos 2000, articulando, portanto, a LA e as Ciências do Trabalho. A coletânea de textos organizada por Souza-e-Silva e Faïta (2002) traz ensaios e pesquisas sobre a relação linguagem e trabalho (NOUROUDINE, 2002; BRAIT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2002; FAÏTA, 2002, para citar alguns). A obra conta, ainda, com um texto de Yves Schwartz sobre o trabalho e a relação com os saberes acadêmicos.

Outra obra de relevo foi organizada por Ana Raquel Machado (2004), precursora dos estudos sobre o ensino como trabalho na perspectiva francófona do trabalho. O livro também está organizado em ensaios e pesquisas. A primeira parte reúne pressupostos teóricos da área, a saber: o trabalho do professor nas pesquisas em educação (SAUJAT, 2004a); o trabalho de ensino (AMIGUES, 2004); os gêneros do discurso, os gêneros de atividade e a análise da atividade do professor (FAÏTA, 2004a); uma breve história da ergonomia francófona e o ensino como trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004); a segunda parte revela os achados de pesquisas, como Lousada (2004), sobre os impedimentos da ação do professor, dentre outros estudos que comporão a subseção 2.4.

A coletânea organizada por Machado, Lousada e Ferreira (2011) apresenta ao leitor estudos sobre práticas docentes, realizados através da análise da linguagem do professor. Outra obra, Pérez (2014), apresenta uma análise das vozes e representações de uma professora, ainda em formação inicial, sobre sua prática. Já Oliveira (2015) buscou analisar o trabalho docente na Pós-Graduação através das prescrições. Vale ressaltar a predominância da

---

<sup>152</sup> Referimo-nos às dez premissas e à concepção da atividade de ensinar a ensinar, explicitadas na seção 2.1.

vertente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012) na análise dos dados dos trabalhos nas coletâneas e obras citadas. Todas essas obras analisam a atividade linguageira dos sujeitos.

Ainda no campo da LA, nos estudos desenvolvidos no Programa de Linguística Aplicada da UECE, têm-se intensificado as pesquisas sobre o trabalho docente de formadores, de professores da educação básica e de estagiários sob a ótica da Ergonomia da Atividade e também da Clínica da Atividade. Destacam-se os trabalhos de Moraes (2013; 2014), Farias (2011; 2016) e Magalhães (2014), todos exemplos de análise da atividade linguageira no trabalho de estagiários de francês como LE a partir de metodologias de intervenção utilizadas pela Ergonomia da Atividade Docente e pela Clínica da Atividade. Mais recentemente, temos as pesquisas concluídas de Araújo (2017), Marques (2017), Lopes (2017), respectivamente, no ensino da literatura em língua materna, no ensino de espanhol, e no ensino de francês como LE, além de outros estudos em andamento.

Voltaremos à contribuição da LA na subseção 2.4. No próximo item, apresentaremos a Ergonomia da Atividade Docente e sua perspectiva sobre o trabalho do professor e de como analisá-lo.

### **2.3.3 Ergonomia da Atividade Docente: a *atividade* como unidade de análise**

Dando continuidade ao diálogo sobre o ensino como trabalho, abordaremos o assunto à luz da Ergonomia da Atividade Docente. Nossa compreensão é que, diferentemente do caminho seguido por psicólogos interessados pelas causas do estresse do professor – fato que os fez perceber que na escola havia postos de trabalho (MARTINEZ, 2001; 2007) – pesquisadores franceses, fundamentados na PSHC de Vigotski, interessaram-se pelo trabalho docente por outro viés: o da Ergonomia da Atividade.

Para Amigues (2003, p. 5), o estudo sobre o trabalho docente na França foi postergado em virtude da influência do construtivismo piagetiano. Este último observa os aspectos psicológicos que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento *dos alunos*, mas ignora os processos psicológicos que interferem na *atividade do professor*, processos esses inerentes e fundamentais à realização do trabalho docente. O autor também chama a atenção para a necessidade de se contextualizar as práticas docentes na escola (AMIGUES, 2009, p. 12), entendendo-a como um local de trabalho, examinando a ressignificação individual e coletiva das prescrições que orientam tais práticas e tomando a atividade como unidade de análise.

Veremos, também, que não é somente na sala de aula que o trabalho do professor acontece. Ele se dá em outras situações de modo compartilhado, como nos conselhos de classe, nas consultas entre professores, nas reuniões de professores, etc, conforme explicam Amigues e Lataillade (2007, p. 3-4), sob o ponto de vista das ciências do trabalho.

Nosso intuito neste item é, portanto, examinar o trabalho do professor no contexto da formação de professores de língua inglesa na perspectiva da Ergonomia da Atividade Docente. Pretendemos identificar o conceito de trabalho docente, seu objeto, seus protagonistas, seus objetivos e seus modos de alcançá-los. Também discutiremos a finalidade de analisar a atividade docente, buscando focar, principalmente, as prescrições e a relação entre a Ergonomia da Atividade e a Didática na formação. Para tanto, apoiaremos-nos em Amigues (2002; 2003; 2004; 2009), Faïta (2003), Saujat (2004b; 2007a; 2007b), entre outros.

Iniciaremos, então, pela concepção da abordagem ergonômica do trabalho do professor e suas categorias, em especial a *prescrição*.

### 2.3.3.1 Ergonomia da Atividade Docente: definição e categorias

A ergonomia é uma abordagem de concepção, de análise e, sobretudo, de intervenção na atividade docente para conhecer o trabalho do professor com vistas a transformá-lo. Sua unidade de análise é a *atividade de trabalho* e, no seu cerne, há duas relações importantes: “prescrito/real e conhecimento/experiência<sup>153</sup>”, como lembra Faïta (2003, p. 17). No campo do trabalho docente, a definição permanece, naturalmente abrangendo as peculiaridades da docência, como percebemos nas palavras do autor:

[a] solicitação dos saberes da experiência, que constitui uma das bases da abordagem, baseia-se explicitamente no processo de transformação: é, de fato, o caminho para se aproximar mais da maneira como os trabalhadores – em qualquer atividade que seja – geram as relações que eles estabelecem com o objeto, os meios e o ambiente do seu trabalho. É uma perspectiva que não pode deixar indiferentes as tentativas de construir uma abordagem analítica do *métier* de ensino e dos *gestos professionnels* que o caracterizam<sup>154</sup> (FAÏTA, 2003, p. 17-18, grifos do autor).

A nosso ver, o autor refere-se à necessidade de se conhecer os *saberes* e os recursos que os professores utilizam/constroem no trabalho a partir das experiências vividas

<sup>153</sup> No original: “rapports prescrit/réel et connaissance/experience.” (FAÏTA, 2003, p. 17).

<sup>154</sup> No original : “La sollicitation des savoirs d’expérience, qui constitue l’une des bases de la démarche, s’appuie de façon explicite sur ces processus de transformation : c’est en effet le moyen d’approcher au plus près la façon dont les opérateurs – dans quelque activité que ce soit – gèrent les rapports qu’ils entretiennent avec l’objet, les moyens et l’environnement de leur travail. C’est une perspective qui ne peut laisser indifférentes les tentatives de construire une démarche d’analyse du ‘métier’ d’enseignant et des “gestes professionnels” qui le caractérisent.” (FAÏTA, 2003, p. 17-18).

cotidianamente em suas escolas, especialmente, em suas salas de aula. Essas experiências e saberes que devem ser levados em conta na análise do trabalho docente também estão em relação direta com as *prescrições*.

A partir das categorias *prescrito/real* e *conhecimento/experiência* no campo do trabalho, pesquisadores francófonos observaram que também havia uma lacuna nos estudos sobre a ação do professor. Essa lacuna refere-se ao papel das prescrições no trabalho docente (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; FAÏTA, 2003; AMIGUES; LATAILLADE, 2007). Assim como são centrais na análise do trabalho, também o são na análise trabalho docente, no dizer de Amigues e Lataillade (2007, p. 3).

Araújo (2017, p. 47), também ancorada na Ergonomia da Atividade, esclarece que as prescrições oficiais tratam-se, comumente, de textos escritos. Esses documentos têm a função de orientar, organizar, normatizar e padronizar o trabalho no intuito de alcançar as metas pré-estabelecidas para uma determinada atividade. Cabe ressaltar que a autora admite que as prescrições também podem ser transmitidas oralmente.

As prescrições estão relacionadas aos conceitos de eficiência (fazer as coisas corretamente) e eficácia (fazer a coisa certa, obtendo o resultado esperado, resolvendo o problema posto). Entretanto, o grau de precisão do texto prescrito pode variar entre as diversas atividades laborais. Na docência, por exemplo, a diferença entre o prescrito e o real é maior, pois as prescrições não estão tão precisas como em outras profissões (AMIGUES, 2003, p. 9). Votaremos a esse aspecto mais adiante.

Outra característica das prescrições refere-se aos seus elaboradores. Tratam-se, por via de regra, de grupos de peritos em uma determinada atividade ou área do conhecimento. No campo da docência, não é diferente: elas são elaboradas por especialistas, muitas vezes, distanciados da realidade das escolas. Porém, independentemente do elaborador, as prescrições organizam o trabalho do docente em qualquer nível educacional, estando igualmente sujeitas a determinações sócio-históricas e culturais, como revela Amigues (2009):

[a] prescrição é o fruto do trabalho de *grupos de peritos*, de *comitês de programas*, é a manifestação de uma escolha política em um dado momento da história de um país. O artefato prescritivo, inscrito em uma tradição cultural, não cessa de acumular nem de renovar modificações propostas por um grupo social, uma dada sociedade<sup>155</sup> (AMIGUES, 2009, p. 16, grifos do autor).

<sup>155</sup> No original: “La prescription est le fruit du travail de *groupes d’experts*, de *comités de programmes*, c’est la manifestation d’un choix politique à un moment donné de l’histoire d’un pays. L’artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d’accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée.” (AMIGUES, 2009, p. 16).

Para ilustrar as palavras do autor, tomemos, por exemplo, as prescrições que denominamos aqui como macro e micro<sup>156</sup>. Entendemos as primeiras como: (a) aquelas que constituem os documentos oficiais expedidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho de Educação, pelas Secretarias da Educação, entre elas, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; e (b) aquelas de natureza didático-pedagógicas próprias do *métier* docente, neste caso, do ensino de inglês como LE.

As prescrições de nível micro, para nós, são: (a) aquelas expedidas pela instituição onde atua o professor e (b) aquelas provenientes do próprio professor. As primeiras são constituídas pelo conjunto de normas da instituição, pelos planos de cursos e planos de execução didática, entre outros documentos prescritivos que circulam na escola (ex. material didático) e, de algum modo, repercutem na atividade docente. O outro grupo é constituído pelas autoprescrições do professor, oriundas do redimensionamento feito por ele a partir das prescrições no nível macro e micro.

Lousada (2011, p. 90) identificou diferentes “camadas de prescrições” no trabalho de um professor de francês como LE. Das mais amplas às mais específicas, a autora cita: a Didática e a Pedagogia, a Didática das línguas estrangeiras, a Didática do francês como LE, as prescrições oficiais escritas que circulam na escola, o programa de curso e, por fim, o redimensionamento de todas essas prescrições pelo próprio professor. Assim sendo, “o trabalho do professor não depende apenas dele mesmo, como se poderia imaginar”, reflete a autora em outro texto (LOUSADA, 2004, p. 291).

De modo análogo ao que ocorre em outras profissões, entre as prescrições e o trabalho realizado pelos professores há, portanto, uma distância. Conforme o preceito prescrito/real da ergonomia da atividade, esta distância é preenchida pela atividade docente. Esta última é dinâmica e voltada para a eficácia e a eficiência da ação do professor, como explicam Amigues e Lataillade (2007, p. 8).

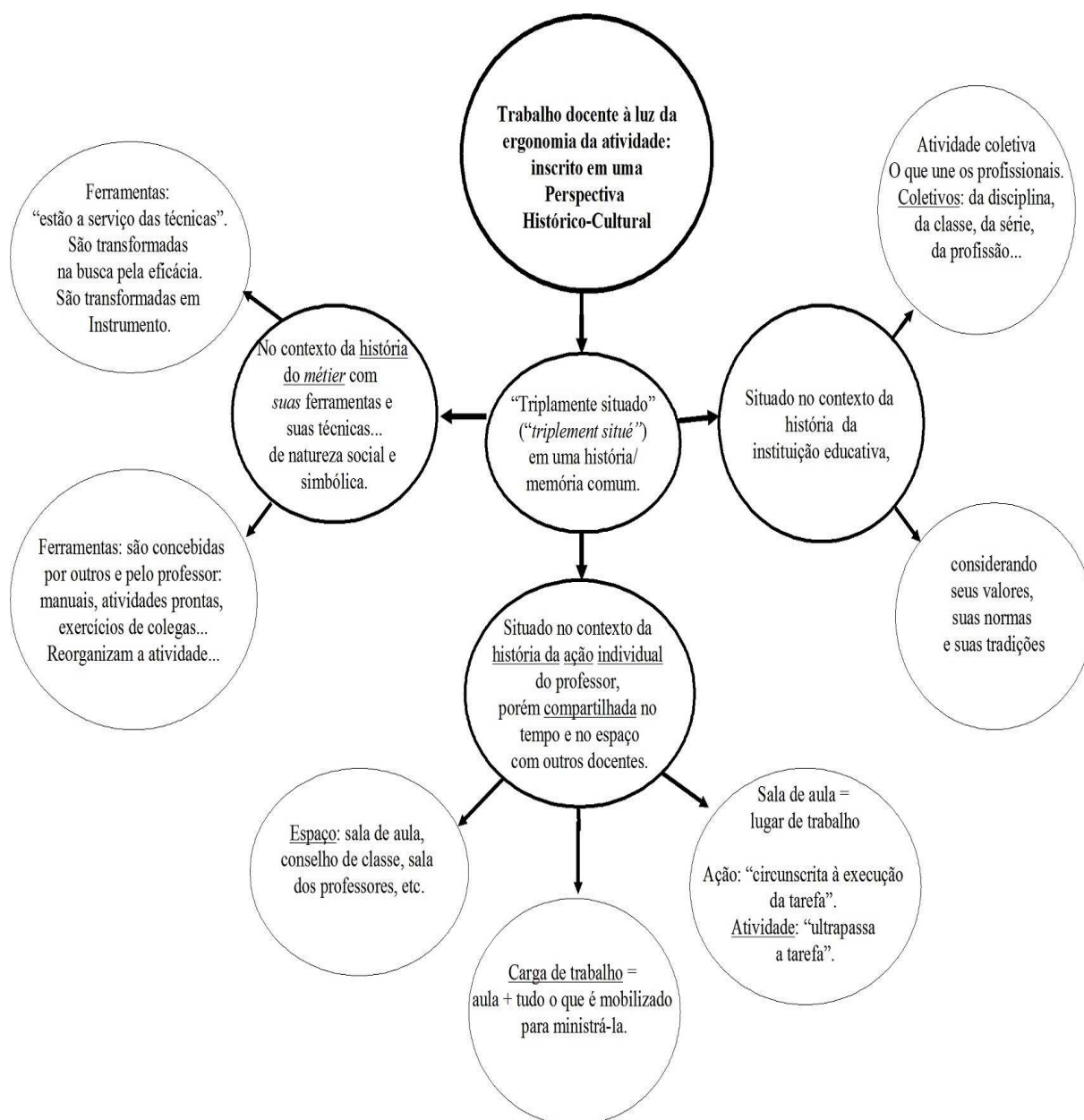
Tentaremos resumir, na Figura 15, aspectos da Ergonomia da Atividade Docente que consideramos basilares. Explicaremos o organizador gráfico nas páginas seguintes.

---

<sup>156</sup> Laurent e Saujat (2014, p. 208-209) citam as prescrições no campo do trabalho docente, especificamente no trabalho do formador, em quatro níveis: a) o nível das prescrições nacionais e acadêmicas (exógenas); b) o nível das prescrições retrabalhadas pelo formador; c) o nível das autoprescrições; e d) o nível das prescrições que emergem da co-atividade entre formador e formandos.



**Figura 15 – Trabalho docente na perspectiva ergonômica da atividade e da PSHC**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Amigues (2004, p. 41-46; 2009, p. 13-17).

Como podemos observar, o esquema conceitual representa as categorias retromencionadas. No topo central da figura, temos o *trabalho docente*. Este, conforme Amigues (2009, p. 13), está contextualizado em três histórias distintas, porém complementares e que guardam uma memória comum: a da instituição, do *métier* e da ação individual do próprio professor.

Cada uma é composta de uma gama de outros elementos que também se fundem na história coletiva do *métier*. Esta é compartilhada no tempo e no espaço onde se dão as

várias atividades do professor: no planejamento, na ministração da aula, depois da aula, nas demais atividades da instituição, como no conselho de classe, citado pelo autor. Esse esquema também representa os vários momentos em que o desenvolvimento pode ocorrer no curso da experiência profissional (AMIGUES, 2004, p. 45).

Cada uma das *atividades* é realizada a partir das prescrições que as organizam e é mediada por ferramentas e instrumentos, porém não segue fielmente as prescrições. Tomando o ensino da língua inglesa como parâmetro, essas prescrições são sempre retrabalhadas pelos professores (iniciantes ou experientes). Ao redimensionarem-nas, os professores mobilizam “saberes da pedagogia” (dos especialistas), “saberes da disciplina” (da língua inglesa), e seus próprios saberes ou “saberes do conhecimento” – para utilizar a terminologia de Nóvoa (1995, p. 9) – construídos coletivamente à medida que avançam no conhecimento do *métier* docente, como pondera Faïta (2003, p. 18).

Esse avanço ocorre naturalmente em qualquer trabalho, de modo que, “a experiência desempenha um papel de destaque, assegurando a viabilidade da função, a eficácia e a criatividade do trabalho<sup>157</sup>”, como explica Faïta (2003, p. 20). Além disso, é exatamente nos e pelos “saberes do conhecimento” que ferramentas são utilizadas e transformadas em instrumentos, como no exemplo do ditado, citado por Amigues (2002, p. 204; 2004, p. 44), que sintetizaremos, na sequência.

O autor explica que uma professora primária, baseada na sua *experiência de aluna*,<sup>158</sup> utilizava como ferramenta de ensino um ditado semanal. Após algum tempo, passou a considerá-lo sem efeito pelo modo como o vinha aplicando. Reformulou tanto o modelo do ditado como o intervalo de sua aplicação. Essa atitude de reconstrução da ferramenta, segundo a professora, melhorou o aprendizado dos alunos, passando a fazer parte da sua atividade.

Para Amigues (2002; 2004), a professora retrabalhou uma prescrição, transformou a ferramenta em instrumento de ação em benefício dos alunos. Isso comprova que o trabalho realizado modifica o trabalho prescrito. O ditado, ferramenta empregada na condução da aula, tornou-se um instrumento para a sua ação e o objeto da atividade dos alunos, conforme aclara o autor. Sobre esse episódio, o autor alerta para o fato de que: pesquisas fundamentadas na comparação entre o previsto e o realizado não percebem essa modificação, nem a subjetividade que está implícita no processo de trabalho desta professora, tampouco

<sup>157</sup> No original : “ L’expérience joue un rôle majeur assurant la viabilité de la fonction, l’efficacité et la créativité du travail” (FAÏTA, 2003, p. 20).

<sup>158</sup> Percebemos, neste episódio, um exemplo do que Lortie (1975/2002) chama “aprendizagem pela observação”. No contexto da análise ergonômica da atividade, podemos dizer que esta aprendizagem foi modificada pela experiência e pela apropriação que a professora passou a ter do *métier*.

compreendem a produção do instrumento que resultou desse processo do seu *trabalho real*. É essa imersão no trabalho docente que a análise ergonômica da atividade propicia.

Sobre esse mesmo episódio, Faïta (2003) explica que a experiência permitiu que a professora se apropriasse do artefato ditado. Segundo o autor, o artefato é uma “ferramenta dada, material ou simbólica, exterior na sua origem à atividade considerada em situação real<sup>159</sup>” (FAÏTA, 2003, p. 20). Cabe ressaltar que as ações (ou modos de operar) dos professores são realizadas dentro dos limites impostos pelas normas, valores e tradições da instituição onde o trabalho é sistematizado. A ressignificação do trabalho prescrito será conforme o entendimento do coletivo daquela instituição.

O *coletivo de trabalho* no qual a história do *métier* está inscrita pode ser de professores da disciplina, da série, da escola e da profissão. O coletivo é uma categoria que “designa uma maneira de trabalhar junto, de fazer, de pensar e de dizer, que se tece no curso de uma história comum às pessoas do *métier* e que se manifesta na *atividade subjetiva*<sup>160</sup>”, como assinalam Amigues *et al.* (2010, p. 8). Essas características manifestam-se no papel que o coletivo de trabalho tem de responder às prescrições, produzindo, segundo explica Amigues (2002, p. 201), toda a organização do trabalho do conjunto de professores de uma escola, por exemplo.

Para o autor este papel do coletivo é determinante em razão de três aspectos: da imprecisão das prescrições, do grau de imprevisibilidade das interações que o professor precisa gerir no meio de trabalho (meio-aula) e dos objetivos do trabalho a ser feito. O coletivo abrange, acumula e transmite toda uma história da atividade de trabalho que permite ao trabalhador, no caso o professor, lidar com as imprecisões do trabalho prescrito, com as interações em sala de aula e com os objetivos a serem alcançados.

Sem essa transmissão que compõe o *gênero da atividade*, o trabalho não seria possível. O professor noviço não precisa reinventar a profissão nem o experiente precisa questionar o que fazer a cada ano letivo, pois estão inseridos no gênero da atividade que é pleno de recursos para cada um.

Além dessas características do coletivo, segundo Amigues e Lataillade (2007, p. 9), a atividade docente é orientada para os alunos, para os pais, para os demais funcionários da

---

<sup>159</sup> No original : “outils donnés, matériels ou symboliques, extérieurs par leur origine à l’activité considérée en situations réelles” (FAÏTA, 2003, p. 20).

<sup>160</sup> No original : “désigne une manière de travailler ensemble, de faire, de penser et de dire, qui se tisse au cours d’une histoire commune aux gens de métier et qui se manifeste dans l’activité subjective” (AMIGUES *et al.*, 2010, p. 8).

escola e para a própria instituição. Corroborando, portanto, o estatuto de uma atividade socialmente situada, como descrito no esquema apresentado anteriormente. Ver Figura 15.

Outra categoria importante da Ergonomia da Atividade Docente mencionado por Amigues (2004, p. 46) é o *meio de trabalho*. Este, segundo o autor, é o local onde: (i) há interação entre professor e alunos; (ii) encontram-se as ferramentas semióticas e recursos preexistentes no *métier* que possibilitam que o aluno participe mais ativamente do processo de ensino; (iii) há construção, reconstrução e co-construção do conhecimento por meio do diálogo que se instaura na aula entre professor e alunos, alunos e professor, e alunos entre si.

Mas o meio de trabalho também é composto pelo local do coletivo, das reuniões, da distribuição das turmas (AMIGUES, 2003, p. 11). Este meio já está organizado antes da chegada do professor a uma determinada escola, o que o obriga a adaptar-se, mas sem perder ou abandonar o seu modo de trabalhar, pois, como esclarece o autor, “do ponto de vista do seu trabalho efetivo, como a liberdade pedagógica exige, ele é soberano para tomar todas as iniciativas que lhe parecem produtivas<sup>161</sup>”.

Entendemos que o meio de trabalho pertence tanto ao professor como ao aluno. Para aquele é o seu “posto de trabalho”, onde gere, organiza e regula o meio de trabalho do aluno que lá está inserido. Para os alunos, é “uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através da sua própria ação”, como reflete Amigues (2004, p. 48-49).

Este meio de trabalho também é fonte de cansaço e de esgotamento para o professor. A fadiga vem do “esforço constantemente renovado de constituir o meio-aula e de manter sua atividade”. Nas palavras do autor, o professor precisa “manter o coletivo coeso” e “pronto para se engajar na ação” (AMIGUES, 2004, p. 48-49). Isso pode ser fonte de conflitos, dificuldades, esgotamento e sofrimento para o professor, como veremos adiante.

O exemplo clássico de ferramenta empregada neste meio de trabalho e cuja relação com os alunos é mediada pelo professor é o quadro negro. Para o autor, o quadro não tem uso padronizado. Este dependerá dos propósitos do professor e da disciplina. No entanto, trata-se de uma ferramenta que traz consigo “funções didáticas e cognitivas que constituem referências para os alunos”, como explica Amigues (2004, p. 46). Para o autor, o quadro é um registro de trabalho público (da classe) assim como o caderno é um registro de trabalho privado (do aluno).

---

<sup>161</sup> No original : “du point de vue de son travail effectif, liberté pédagogique oblige, il est souverain pour prendre toutes les initiatives qui lui paraissent productives” (AMIGUES, 2003, p. 11).

Há que se destacar, no esquema apresentado na Figura 15, um ponto importante, mas que será desenvolvido na subseção 2.4: o fato de a atividade ultrapassar a tarefa. Essa característica da atividade faz com que esta seja imprescritível. Dito de outro modo: já que é ressignificada, a atividade não pode ser executada exatamente como foi prescrita, e é este fato que demanda uma metodologia própria para que essa ressignificação, esse retrabalho das prescrições seja acessado. Ele não é perceptível por meio de uma observação, por exemplo. Há que se lançar mão de métodos indiretos de investigação. Essa questão já foi mencionada na subseção 2.2 e é também o que caracteriza a Ergonomia da Atividade como uma abordagem de cunho clínico.

Considerando o exposto, abordaremos a definição do trabalho docente, sua finalidade, seu objeto e a finalidade de analisá-lo.

### 2.3.3.2 Trabalho docente: definições, finalidades e objeto

Trouxemos duas definições de trabalho docente que, a nosso ver, traduzem o que foi exposto tanto na subseção 2.2 quanto, até o momento, na subseção 2.3: Amigues (2002) e Machado (2007). A primeira definição, de Amigues (2002), diz que:

[o] trabalho do professor consiste, a partir das prescrições, em organizar as condições de estudo dos alunos. Travado em uma organização escolar, este trabalho está sujeito à constante re-elaboração pelos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas, segundo aquilo que eles prescrevem aos alunos e conforme os públicos e os níveis concernentes <sup>162</sup> (AMIGUES, 2002, p. 199).

Como podemos observar, o autor evidencia o papel das prescrições. Machado (2004), por sua vez, apresenta uma definição assaz completa, a nosso ver. Para esta autora, o trabalho docente é:

[u]ma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que *possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos*, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 92-93, grifos nossos).

---

<sup>162</sup> No original : “Le travail de l’enseignant consiste, a partir des prescriptions qui lui sont faites, a organiser les conditions d’étude des élèves. Pris dans une organisation scolaire, ce travail fait l’objet d’une re-elaboration constante par les professeurs, selon les taches qui leur sont prescrites, celles qu’ils prescrivent aux élèves et selon les publics ou les niveaux concernés ” (AMIGUES, 2002, p. 199).

A definição de trabalho como processo e como atividade transformadora proposta por Machado (2007) também está presente em Tardif e Lessard (2013), quando os autores abordam as profissões que têm o ser humano como “objeto de trabalho”, como a docência. Os autores explicam que “as relações entre esses trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar, ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias [...]” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 20). Percebemos que na definição dos autores está a definição de processo de trabalho que encontramos em Martinez (2007) e Martinez, Collazo e Liss (2009).

Saujat (2007a, p. 2-3) conclui, assim como Tardif e Lessard (2013), que o objeto do trabalho do professor é o aluno, na co-atividade que este mantém com o professor. Já Amigues (2004) esclarece que o *objeto* da atividade docente não é a aprendizagem propriamente dita. Esta é a sua *meta*. Vejamos a comparação pertinente que o autor estabelece com o trabalho do professor e o do médico. De acordo com o autor,

[o] objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho *coletivo* dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento. Essa atividade tem como meta o *objeto de horizonte* que é a aprendizagem dos alunos. A exemplo da cura de um paciente pelo médico, a aprendizagem dos alunos representa para o professor um objetivo longínquo e incerto para o qual tende a sua ação (AMIGUES, 2004, p. 50, grifos do autor).

Essa reflexão contradiz a postura exigida pela escola e pela sociedade de que a aprendizagem deve acontecer imediatamente após a exposição do aluno ao conteúdo. Como nos ensina o autor, “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p. 50).

Assim sendo, podemos dizer que o trabalho de ensino é protagonizado pelo professor e organizado pelas prescrições que, por sua vez, são ressignificadas por este último, individualmente, e pelo coletivo. Já o trabalho docente tem por objeto “a constituição de meios de trabalho” que propiciem condições favoráveis para que os alunos se sintam engajados e, assim, a aprendizagem possa acontecer (AMIGUES, 2004, p. 51). O professor utiliza para este fim ferramentas e instrumentos que “estão a serviço das técnicas de ensino”, como explica Amigues (2004, p. 44), e medeiam o processo de trabalho que envolve a interação entre esses dois sujeitos (aluno e professor) e a produção de conhecimento.

É preciso ressaltar que, no trabalho, a ação não é atividade, como destacou Leontiev (1978). Este é um pressuposto da Ergonomia da Atividade Docente, que esclarece o

seguinte: “a atividade do professor não é redutível à sua ação [...] se a ação é objeto de uma prescrição, a atividade [...] é imprescritível. Ela depende da relação que o sujeito estabelece entre a sua ação e o meio no qual esta opera<sup>163</sup>”, como explicam Amigues e Lataillade (2007, p. 11) e também Amigues (2003, p. 8). A atividade é imprescritível por depender dessa relação e, assim, torna-se mais ampla, mais abrangente e mais complexa do que o trabalho prescrito.

Para esses autores, o próprio *meio de trabalho* proporciona o desenvolvimento da atividade de ensino à proporção que as prescrições são renovadas. A nosso ver, isso decorre de outro pressuposto da Ergonomia da Atividade Docente, este de origem walloniana, no dizer de Amigues (2002, p. 206): a organização do “meio de trabalho, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis<sup>164</sup>”.

Para finalizar este subitem, resta-nos abordar as razões para se analisar o trabalho do professor. Inicialmente, valeremo-nos do inventário apresentado por Goigoux (2007, p. 48) no contexto de francês como língua materna. Segundo este autor, o trabalho docente tem sido analisado para explicar a eficácia da docência; para conhecer as aprendizagens dos alunos; para facilitar o desenvolvimento de novos instrumentos didáticos; para explicar a atividade docente com vistas ao reconhecimento social deste trabalho; para modelar a atividade docente aos objetivos da formação; para promover o desenvolvimento de competências profissionais; e para conceber mais prescrições no âmbito das normas e no âmbito da formação.

O autor, cuja postura é cognitivista, critica tais finalidades e afirma que é preciso analisar a atividade docente em todas as suas dimensões e finalidades. Goigoux (2007, p. 50-51) explica que a atividade docente é composta pelo professor, pela situação de trabalho e pelos alunos, sendo orientada para os alunos, para a comunidade escolar (até inclusos os pais) e para os próprios professores. Analisá-la significa descobrir como as prescrições são retrabalhadas pelo professor em face de exigências do *métier* e dos meios que lhe são acessíveis (GOIGOUX, 2007, p. 56).

A partir desse posicionamento e ancorando-nos em Amigues (2002; 2003), Faïta (2003) e Saujat (2007b), entendemos que a atividade docente deve ser analisada para que seja possível conhecer, a partir da atividade linguageira do professor, as dimensões do trabalho

---

<sup>163</sup> No original: “si l’action fait l’objet d’une prescription, l’activité [...] est imprescriptible. Elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s’exerce”. (AMIGUES, 2002, p. 206).

<sup>164</sup> No original: “le milieu, le groupe et le développement de l’activité sont indissociables” (AMIGUES, 2002, p. 206).

intelectual que exerce criativamente em uma situação de ensino. Que trabalho é esse a ser analisado e conhecido?

Trata-se de um trabalho repleto de intenções, escolhas, (in)decisões, impedimentos, tensões, conflitos, (re)construções, recuos, avanços, equívocos e acertos que operam durante a realização de uma situação de trabalho. Esta última é compreendida não de uma forma separada das demais atividades anteriores e posteriores a ela, mas como inscrita na “história didática” da classe, do professor e do coletivo em que está inserida. Trata-se, portanto, de um trabalho mental de reinterpretação (individual e coletiva) das prescrições a partir de uma (inter)subjetividade. Esta é investida na organização das tarefas que o professor deve cumprir para que possa estabelecer a situação de aprendizagem da classe a contento, favorecendo as interações entre os alunos, entre estes e ele próprio, entre estes e os meios disponíveis e entre estes e os conteúdos. A atividade testa, quotidianamente, a experiência profissional. Portanto, analisa-se esse trabalho para compreendê-lo, mas, sobretudo, para compreender o “efeito do trabalho sobre o próprio professor”<sup>165</sup> (AMIGUES, 2002, p. 208).

A seguir, trataremos da Ergonomia da Atividade Docente como uma abordagem de intervenção de cunho clínico, como já acenamos em 2.2.

### 2.3.3.3 A intervenção: o professor como um especialista no *métier*

No início desta subseção, mencionamos a importância de se analisar o trabalho docente a partir da perspectiva do próprio professor em co-análise com este último. Aqui, reside mais um pressuposto da ergonomia da atividade: o trabalhador é o criador/ um especialista do seu trabalho, como afirma Amigues (2003, p. 12).

Antes de citarmos a intervenção propriamente dita, é preciso esclarecer que a Ergonomia da Atividade – assim como a Clínica da Atividade – é uma abordagem de demanda. Isso significa que a ergonomia praticada na França e em outros países que a adotam responde a demandas das instituições. Trata-se, portanto, de uma questão histórico-cultural.

*Grosso modo*, escolas e outras instituições (setor primário, setor de serviços) que identificam alguma disfunção nos locais de trabalho, junto a seus funcionários, requisitam a intervenção de ergônomos da atividade a fim de que o problema seja identificado e resolvido. Esse processo de identificação e solução de problemas trata-se, na verdade, de se fazer descobrir a atividade real para que caminhos a serem tomados sejam percebidos pelo próprio

---

<sup>165</sup> No original: “*l’effet du travail sur le professeur lui-même*” (AMIGUES, 2002, p. 208, grifos do autor).



trabalhador. Tal descoberta e tais caminhos são acessados pelo próprio trabalhador com o auxílio de um analista do trabalho através de métodos indiretos, para utilizar uma terminologia Vigotskiana.

É nesse processo que o trabalhador descortina o real trabalho para, então, transformá-lo. Na França há uma equipe de pesquisadores que atuam nesse sentido junto aos profissionais da educação. Chama-se Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*) ou ERGAPE. Segundo informam Yvon e Saussez (2010, p. 15), a Ergonomia da Atividade de ensino intervém na formação e no desenvolvimento da atividade profissional, quer de noviços quer de experientes.

No Brasil, os estudos no campo da LA, em interface com a Ergonomia da Atividade, têm partido do interesse de pesquisadores, isto é, da academia para as escolas e para a própria formação inicial, por exemplo, caso desta tese. Entre os grupos de pesquisa, podemos citar os grupos Linguagem e Trabalho (ATELIER) e o grupo ALTER, Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que opera desde os anos 1990 (MACHADO, 2004, p. viii), e o grupo de estudos Linguagem Formação de Trabalho (LIFT) na Universidade Estadual do Ceará, este último é mais recente, atuando desde 2010, ambos vinculados aos seus respectivos programas de Pós-Graduação em LA. Também cabe citar os trabalhos de referência teórica de Souza-e-Silva e Faïta (2002); Machado (2004), Machado, Lousada e Ferreira (2011); Pérez (2014), Oliveira (2015), para citar alguns.

A intervenção no meio de trabalho dava-se pela observação da atividade, da verbalização do trabalhador sobre sua atividade e entrevistas. Contudo, os resultados pareciam ambíguos, como esclarece Amigues (2003, p. 13): não havia correspondência entre o que era dito e o que era realizado. Foi com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação que foi possível, segundo o autor, considerar os dados subjetivos (“*données subjectives*”). Ver subseção 2.4.

A filmagem da atividade concreta para posterior transcrição ou visualização e utilização dos dados para dialogar com o trabalhador sobre suas ações revelou-se como uma possibilidade de transformação da atividade. Amigues (2003, p. 13) explica que a autoconfrontação constitui-se em um novo meio de trabalho. Neste, há o diálogo sobre a atividade de trabalho de duas maneiras: com o trabalhador (autoconfrontação simples), com este e um par (autoconfrontação cruzada). Esses encontros organizam e possibilitam momentos de reflexão e desenvolvimento profissional, pois se tratam de zonas de desenvolvimento proximal, como veremos mais adiante.

Diante do exposto, a análise ergonômica da atividade docente corresponde à análise da atividade do professor no trabalho, na organização desse meio de trabalho e na subjetividade do professor nas maneiras (próprias do *métier*) de realizar o trabalho a partir da sua experiência e dos seus conhecimentos desse *métier* (AMIGUES, 2002, p. 202). Vimos que as ações só são possíveis em razão do gênero da atividade que é gestado no interior do coletivo ao qual pertence o profissional. É somente a partir da experiência e da apropriação do gênero que o professor é capaz de desenvolver um *estilo*. Este é definido, conforme Amigues (2002, p. 203), como uma “personalização” (“*personnalisation*”) do gênero profissional.

A seguir, citaremos alguns aspectos que ressaltam a divergência entre a Ergonomia da Atividade Docente e as abordagens centradas apenas na ação do professor e no resultado dos alunos. Resumidamente, ancorando-nos em Amigues (2002; 2003) e Saujat (2007b), podemos afirmar que a Ergonomia da Atividade Docente:

- a) É uma abordagem de intervenção, fundamentada na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, conforme demandas do meio de trabalho.
- b) Considera o ensino como um trabalho, cujo objeto é: organizar as condições de estudo, as situações de aprendizagem.
- c) Não se baseia na análise do efeito do trabalho docente sobre os alunos.
- d) Não se firma em avaliações de observadores externos à atividade.
- e) Centra suas análises nos aspectos psicológicos da atividade do professor.
- f) Admite dois aspectos cruciais para a análise e a inter-relação entre eles: a subjetividade do docente e a especificidade de cada situação de trabalho.
- g) Não se ocupa da discussão certo ou errado. Procura entender o trabalho docente na sua inteireza a partir da subjetividade do professor e de sua atividade para, assim, propiciar a transformação dessa atividade de trabalho.
- h) Reconhece que o professor vai além da utilização dos instrumentos disponíveis; ele os ressignifica, re-elabora e transforma.
- i) Reconhece o professor como agente e ator da sua situação de trabalho.
- j) Considera a conduta autônoma de professores e alunos no meio de trabalho.
- k) Entende que o trabalho do professor depende das relações que instaura no meio de trabalho com os alunos e os instrumentos, não havendo como decidi-lo *a priori*.
- l) Compreende a *atividade* docente como imprescritível.
- m) Considera o meio de trabalho como lugar de desenvolvimento da experiência profissional.

- n) Entende que o docente busca a eficácia e a eficiência na ação que desenvolve.
- o) Compreende que o esforço do professor é voltado para os alunos e para a construção de condições que facilitem o processo de aprendizagem.
- p) Percebe que a atividade é mais ampla, mais abrangente e mais complexa do que as prescrições e as ações realizadas pelo docente.
- q) Considera o papel do coletivo e suas significações do trabalho, as preocupações pessoais e profissionais do professor que constitui este coletivo e as diferentes maneiras de fazer o *métier* docente.
- r) Visa a criar oportunidades de desenvolvimento do professor a partir de diálogos sobre o trabalho e a contribuir para a evolução do coletivo de trabalho.

Esse conjunto de particularidades da Ergonomia da Atividade Docente constitui o fundamento da compreensão do ensino como um trabalho, já mencionado em outros momentos nesta subseção.

No próximo subitem, discutiremos as relações que podem ser estabelecidas entre essa abordagem e a formação inicial, no que tange às prescrições, em especial às didático-pedagógicas.

#### 2.3.3.4 Formação e ergonomia da atividade: o papel das prescrições didático-pedagógicas

Neste subitem apresentaremos a relação entre a Ergonomia da Atividade Docente e a formação de professores de inglês no que tange ao papel dos conhecimentos didático-pedagógicos. Retomaremos as prescrições didático-pedagógicas relativas à formação para articulá-las com a perspectiva da análise do ensino como um trabalho.

Já sabemos que as prescrições norteiam, organizam e, portanto, constituem a atividade de trabalho docente, obtenha esta resultados positivos ou não. Também sabemos que elas são redimensionadas pelos professores, inclusive pelos formadores. Ocorre que há uma diferença do olhar sobre o trabalho de ensino do ponto de vista de quem concebe as prescrições, dirige, coordena ou avalia o trabalho de professores e do ponto de vista de quem o analisa sob a ótica da ergonomia da atividade.

Parafraseando Amigues (2003, p. 8-9), o primeiro grupo não compreende a diferença (ou a distância) entre o trabalho prescrito (o que se deve fazer) e o trabalho realizado (o que se faz e se pode observar). A sua expectativa é que ambos estejam sempre o

mais próximo possível; que sejam, preferencialmente, correspondentes. Caso contrário, o trabalho docente realizado é tomado como falho; o professor pode ser considerado incompetente e a qualidade da sua formação será questionada.

Esse olhar figura como o mais comum. Ele se firma apenas na eficácia do resultado, isto é, a prática docente é resumida em uma relação entre insumo (prescrições) e produto (desempenho dos alunos), como explicam Amigues (2003, p. 9) e Saujat (2007a, p. 1; 2007b, p. 180).

Os analistas ergônomos da atividade, por sua vez, têm uma visão diferente. Para eles, a distância entre o prescrito e o realizado sempre existirá, distância essa que será maior quando as prescrições carecerem de clareza. Este é o caso do trabalho docente: suas prescrições são “nebulosas” (“*floues*”), no dizer de Amigues (2003, p. 9). Elas não têm a precisão daquelas elaboradas para o setor industrial, por exemplo. São elaboradas longe da realidade escolar e, na maioria dos casos, sem a participação do professor, que é visto como um executor das prescrições. O estudo de Lousada (2011, p. 90), por sua vez, confirma que “o professor não é um mero executor das prescrições da escola e da Didática”.

Para Saujat (2007b, p. 188), essa compreensão é própria de quem concebe as prescrições e desconhece o meio de trabalho docente, as suas características e a imprevisibilidade da atividade do professor. O autor afirma que na concepção e avaliação das prescrições são desconsideradas as dificuldades vivenciadas pelos professores, as limitações do meio de trabalho, os processos de negociação nos quais o professor se envolve para atingir seus objetivos, as “competências forjadas” (“*compétences forgées*”), no dizer desse autor, entendidas aqui como as competências desenvolvidas com a experiência no *métier*.

Saujat (2007a, p. 2-3) também esclarece que a formação é constituída pelo trabalho prescrito, isto é, pela teoria e pelos documentos oficiais sobre o fazer didático-pedagógico. Para este autor, as competências do professor se constroem em relação a essas prescrições, mas também contra elas quando lida com situações difíceis ou extremas junto aos alunos no meio de trabalho, onde se encontra em co-atividade com estes últimos. Essas experiências vivenciadas no meio de trabalho são, segundo o autor, o trabalho de ensino propriamente dito, mas que não é objeto da formação.

A nosso ver, durante a Licenciatura as prescrições, em especial as didático-pedagógicas, têm um papel preponderante na formação de futuros professores de inglês. Por isso, devem estar presentes no trabalho do formador. Ainda que sejam redimensionadas por ele e por seus alunos, elas constituirão o arcabouço teórico-prático que os últimos levarão

consigo como repertório e apoio para a prática nos contextos de ensino e para o avanço nos conhecimentos do *métier*. Elas constituirão as competências básicas para o ensino.

Entendemos que as prescrições didático-pedagógicas estão presentes na formação consubstanciadas na atividade do formador de duas maneiras distintas. De um lado, no âmbito do ensino de inglês, elas norteiam o *métier* docente na organização das condições de aprendizagem dos alunos, como ocorre em qualquer ambiente de aprendizagem formal. De outro, essas prescrições são parte integrante e essencial do conteúdo a ser ensinado pelo formador, no processo de ensinar a ensinar e, conseqüentemente, de aprender a ensinar. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que as prescrições didático-pedagógicas organizam o trabalho do formador elas também são objeto de estudo.

Nessa linha de raciocínio, há maneiras diferentes de o formador lidar com as prescrições didático-pedagógicas. Com base em Celce-Murcia (1991), Veiga (2005), Rangel (2005), Zabala (1998), Masetto (2010; 2015a; 2015b), Gaeta e Masetto (2013), Libâneo (2013), Harmer (2007), entre outros teóricos, retomaremos aqui os seis modos diferentes de ensinar a ensinar que depreendemos dessas leituras. Eles variam do modo mais tradicional para o mais interativo. Assim, entendemos que o formador ensina a ensinar: a) pela explicação expositiva sobre o como fazer; b) pelo seu exemplo do fazer didático-pedagógico na sua área de conhecimento; c) ao variar os meios de organização da aprendizagem; d) ao dar oportunidades ao formando de ocupar o lugar de professor; e) ao retrabalhar os conhecimentos e saberes da realidade escolar compartilhados no espaço-tempo da formação; e f) ao realizar (a-e) de uma maneira que os formandos tenham a oportunidade de debater os porquês e a validade dessas ações nos vários contextos de ensino.

Como essas maneiras de compreender a prática do formador articulam-se com a perspectiva da Ergonomia da Atividade Docente?

O estudo de Laurent e Saujat (2014, p. 209-210) aponta que tanto a formação como a formação de formadores valorizam as prescrições didático-pedagógicas e estão centradas no que fazer (o já prescrito). Entretanto, não há, segundo os autores, ações centradas em maneiras de ajudar os formadores a lidar com as muitas questões vividas pelos estagiários. Dessa maneira, a análise da atividade, tanto no quadro teórico como nas metodologias de intervenção, vem contribuir para preencher essas lacunas de reflexão sobre o trabalho docente e sobre o trabalho de formador. Ver subseção 2.4.

A abordagem de análise da atividade do trabalho docente traz para a Licenciatura a possibilidade de articulação entre diferentes elementos necessários à formação do professor. A partir da ótica ergonômica da atividade, convocam-se e articulam-se o trabalho de ensino

prescrito, a atividade docente do formador, a atividade discente, a atividade docente que se desenvolve nas escolas e as prescrições da Didática, da Pedagogia e da Andragogia, esta última necessária à formação de professores e formadores (GAETA; MASETTO, 2013).

O conhecimento da Ergonomia da Atividade possibilita, assim, que a releitura das prescrições na escola venha contribuir para a formação. Em outras palavras, os saberes construídos diante das inúmeras situações vividas na escola seriam acolhidos pela formação como novos conhecimentos ao processo de ensinar a ensinar, à semelhança do que ocorre com a comunidade científica ampliada (SCHWARTZ, 2000, p. 39).

Dessa maneira, as re-elaborações e redimensionamentos pelos professores em suas realidades poderiam ser agregados aos conhecimentos formais da preparação inicial. Esta última seria, então, enriquecida por experiências de outros professores em situações que as prescrições de documentos oficiais e da Didática não podem determinar *a priori*, uma vez que o meio, os instrumentos, os alunos e os professores não são variáveis constantes, mudam conforme a realidade social, cultural e histórica em que estão inseridos.

É importante destacar, ainda, que discutir a atividade e o trabalho no sentido dado pela Ergonomia da Atividade colabora para o desenvolvimento do próprio *métier* docente. Amigues (2003, p. 11), assim como Saujat (2007a), menciona o caráter polifônico da aprendizagem do *métier*. Para esses autores, aprender a ser professor é um caminho pontuado por muitas vozes. Essa “heteroglossia do *métier*” (“*hétéroglossie du métier*”), conforme aponta Saujat (2007a, p. 3), pode ser uma solução ou um problema, principalmente, para os estagiários. Daí a o papel preponderante do formador na (re)organização dessas múltiplas vozes advindas de lugares diferentes, de interpretações diversas sobre o ensino e sobre as prescrições.

Esse parece ser o mesmo entendimento de Lousada (2011). A autora identificou em um determinado discurso docente a voz da Didática, da escola, do coletivo e do *métier*. Mais adiante, retomaremos esse estudo.

Também ressaltamos que trazer a realidade do ensino para a formação tem sido objeto de discussão sob o ponto de vista didático-pedagógico. A nebulosidade das prescrições apontada pela Ergonomia da Atividade também é constatada no contexto norte-americano de formação docente por Smylie e Kahne (1997) e Helton (2008). Os primeiros autores alegam que tanto a missão da escola como os programas de formação não estão claramente postos para o professor. Helton (2008), por sua vez, mostra que dos anos 1800 aos anos 2000, a formação de professores tem apresentado vazios em razão da indefinição com que é vista a docência (arte ou ciência?) pela sociedade e pelos órgãos que organizam as formações.

Ambos os trabalhos têm pontos em comum. Ambos fazem críticas aos programas de formação, assinalando lacunas entre a preparação inicial e a prática docente. Smylie e Kahne (1997) concluem pela urgência de estudos sobre a formação de professores, pela utilização de pesquisas realizadas como fonte de conhecimentos da realidade e pela reformulação dos programas de formação docente. Nesse sentido, concordamos com Smylie e Kahne (1997), quando afirmam que há um número extenso de pesquisas sobre ensino que tem sido ignorado pela formação inicial.

Para esses autores, tais ações poderiam auxiliar os professores novatos e, por conseguinte, diminuir o abandono da profissão nos primeiros anos de prática. Se observarmos, essas conclusões não diferem do que encontramos na literatura sobre formação no Brasil, reunida na subseção 2.1. Carvalho e Perez (2016, p. 110), por exemplo, chamam a esses saberes reunidos nas pesquisas “saberes integradores”, como já registramos.

É preciso sublinhar que, além da falta de clareza sobre o que fazer e como fazê-lo e da imprescritibilidade própria da atividade de trabalho, o professor precisa enfrentar as imprevisibilidades características de uma profissão comprovadamente estressante (LIPP, 2002; TARDIF; LESSARD, 2013). Primeiro, por lidar com seres humanos. Segundo, por lidar com seres humanos em formação. Terceiro por ter que apresentar resultados positivos. E quarto, por realizar-se em contextos difíceis (e até insalubres) de trabalho, em muitos casos.

São essas características do trabalho docente, em particular, as imprevisibilidades constitutivas da atividade, que poderiam figurar na formação ao lado do que é considerado como teoria sobre o *métier*. Para lidar com elas o professor toma decisões, tem dúvidas, faz escolhas e, principalmente, faz um “investimento subjetivo” (“*investissement subjectif*”) na organização da sua aula para atingir seus objetivos e cumprir as prescrições (AMIGUES, 2003, p. 9).

Finalmente, as experiências de sucesso e as frustrações vividas por professores iniciantes e experimentados estão consubstanciadas na história do *métier* e trazê-las para o debate na formação enriqueceria o repertório de formandos e formadores.

Daremos sequência à subseção 2.3 com a discussão sobre o estudo e a atividade do aluno como um trabalho a partir das concepções de trabalho e atividade apresentadas até aqui.

#### **2.3.4 Atividade discente: o *métier* do estudante**

Ancorando-nos na Ergonomia da Atividade e na TA, consideramos a atividade discente como um trabalho que deve ser realizado em cooperação com o trabalho do

professor. Em virtude de a relação entre ambos os atores (professor-aluno) ser marcada por contradições de natureza dialética que lhe são próprias, o professor precisa de recursos que conquistem a colaboração do aluno. Lembramos que ambos estão em co-atividade na aula.

Com efeito, o trabalho docente depende da resposta positiva dos alunos (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 67-71) para facilitar a condução do processo de aprendizagem. Sem esta resposta, o trabalho docente torna-se uma tarefa hercúlea, por vezes, emocionalmente desgastante para ambos e para a atmosfera da sala de aula, podendo gerar, no docente, problemas psíquicos, como já aprendemos com Martinez (2001; 2007).

Por isso é importante que este professor tenha, desde a sua formação, a consciência de que atividade discente é um trabalho, que o aluno irá ressignificar as prescrições e tarefas que lhe forem transmitidas e exigidas, e que isso poderá impedir ou dificultar que o professor desenvolva a sua atividade docente. Compete-nos neste item apresentar a atividade discente como um trabalho de forma a mostrar como e por que essa relação dialética acontece.

A fim de atingir esse propósito, abordaremos o conceito e as características do *métier* do aluno; a comparação entre este e o trabalho adulto; o trabalho do aluno universitário; o conceito de atividade de estudo e, por fim, as razões e implicações de suscitarmos esse tema na tese.

Iniciaremos, então, pela definição do trabalho do aluno. Em seguida, abordaremos os tópicos que fundamentarão o nosso posicionamento: a atividade discente como um trabalho.

#### 2.3.4.1 O *métier* do aluno: conceitos e características

A existência de um trabalho do aluno tem sido objeto de estudos na França desde os anos 1970 na área da sociologia da educação. Sirota (1993), por exemplo, aborda o que corresponderia ao trabalho na educação infantil (“*métier d’enfant*”), o trabalho do aluno na educação básica (“*métier d’élève*”) e o trabalho do estudante universitário (“*métier d’étudiant*”). O primeiro consiste na vivência da “cultura escolar” (“*culture scolaire*”) e da socialização. O segundo trata-se do acúmulo de cultura escolar, cultura humana, trabalho e organização da sociedade onde está inserido. O terceiro consiste no acúmulo de bens culturais da sociedade a que pertence e na atividade discente intimamente voltada para o trabalho através do enfoque nas competências e habilidades profissionais praticadas nos estágios.

Ao longo dessas três fases de escolarização, o aluno realiza um trabalho que a autora define da seguinte maneira:



O trabalho do aluno é aqui definido, antes de tudo, como a aprendizagem das regras do jogo. Ser bom aluno não é apenas ser capaz de assimilar os saberes e *savoir-faire* complexos. É também estar disposto a *jogar o jogo*, a exercer um trabalho de aluno que faz surgir o conformismo tanto quanto a competência. Assimilar o currículo é tornar-se nativo da organização escolar, tornar-se capaz de nela cumprir seu papel de aluno sem perturbar a ordem nem exigir uma atenção particular <sup>166</sup> (SIROTA, 1993, p. 89, grifo da autora).

A escola não é apenas o local onde a criança aprenderá os conceitos científicos. Lá, ela também aprenderá as normas, rotinas e comportamentos esperados para a vida adulta no trabalho nas organizações. A escola também contribui para a formação social e psíquica dos alunos, isto é, para a formação de sua personalidade. Ao iniciar sua participação na vida escolar, o aluno passa a aprender a *atuar* naquele meio. Desde muito cedo, a criança aprende a reconhecer o ambiente escolar e os símbolos que o constituem. Entre eles estão as normas comportamentais que o organizam, as interações com os colegas, professores e demais profissionais que fazem parte desse universo.

A criança também aprende as especificidades do ambiente, como avaliações e estudo – inclusive o domiciliar – e, principalmente, a linguagem peculiar da sala de aula. Essa vivência é paulatinamente apropriada pela criança <sup>167</sup> e utilizada tanto na aquisição dos conhecimentos como na transformação dos insumos trazidos pelos professores, como conteúdos, materiais, recursos didáticos, recursos lúdicos, entre outros elementos.

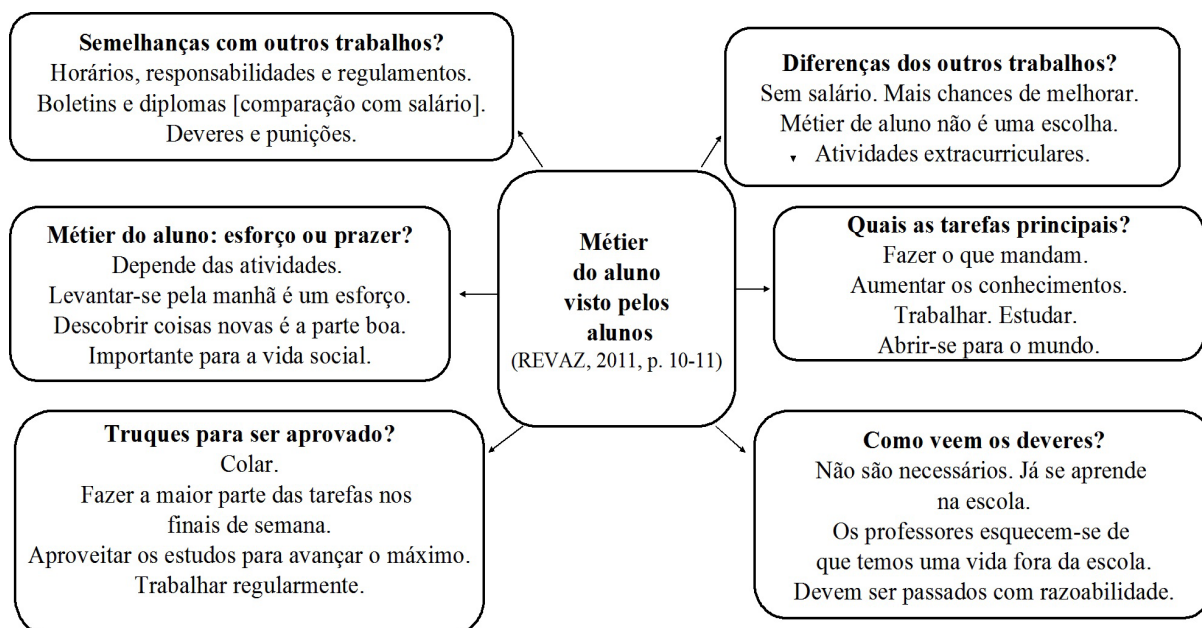
Notadamente, há uma cultura escolar de comportamentos individuais e coletivos, rotinas, tarefas, e linguagem, incluindo a gestual, que vai sendo apreendida pela criança ao longo dos anos iniciais. Quando ela inicia o Ensino Fundamental I, por exemplo, já se encontra inserida na lógica do “trabalho discente”, descrita por Sirota (1993, p. 89), que se estenderá até à universidade – contexto que analisaremos ainda nesta subseção. Uma lógica que varia entre comportamentos de aceitação e de resistência às normas e atividades impostas.

Essa é a semelhança entre a atividade discente e o trabalho adulto que primeiro salta aos olhos: a regularidade da tarefa escolar e a obrigação de executá-la. Mas há outras semelhanças. A Figura 16, a seguir, revela como alunos veem seu trabalho na escola.

<sup>166</sup> No original: “Le métier d'élève est ici défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à “jouer le jeu”, à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière” (SIROTA, 1993, p. 89).

<sup>167</sup> Enfatizar que, desde cedo, crianças em processo de escolarização reproduzem, em suas brincadeiras, cenas vividas na escola, revelando o quanto absorvem da linguagem, dos gestos e da organização social comum a esse ambiente.

**Figura 16 – O *métier* do aluno por ele mesmo**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Revaz (2011, p. 10-11).

O OG na Figura 16 traz um resumo das opiniões dos alunos sobre o próprio *métier*. Nas falas dos alunos, colhidas por Revaz (2011, p. 10-11), percebemos que estes conhecem bem o seu *métier* e como contornar as prescrições quando lhes é conveniente. Eles estão cientes de suas responsabilidades e obrigações, mas também sabem como negociá-las.

O OG revela, nos “Truques para ser aprovado”, os comportamentos dos alunos pontuados por Perrenoud (2005, p. 2) como semelhantes aos de trabalhadores adultos. Segundo o autor, há os que fazem exatamente o que se espera deles e o fazem bem. Há os que resistem às regras, independentemente das punições, e há aqueles que desde cedo aprendem a passarem despercebidos, isto é, não oferecem resistência às tarefas, mas fazem somente o mínimo necessário.

O autor também discute o *métier* do aluno, suas características e as implicações de se tomar a atividade discente como um trabalho, principalmente para a formação de professores. Ele define o trabalho do aluno como parte do trabalho escolar, em especial o trabalho de avaliação que é parte do trabalho docente (PERRENOUD 1996; 2005; 2011). O trabalho do aluno é, então, prescrito pelos programas e controlado pelo nível de exigência e de excelência da escola – assunto que retomaremos com Millet (2003) e sua pesquisa sobre o trabalho do estudante universitário.

Obter sucesso na escola significa “fazer corretamente seu *métier* de aluno<sup>168</sup>”, como explica Perrenoud (1996, p. 2). Essa concepção resulta, segundo o autor, de toda rotina que existe no ambiente escolar e que permite ao aluno continuar, durante muitos anos, a fazer as mesmas atividades. Essa mesma concepção é estendida aos anos de formação universitária.

Entendemos que o posicionamento do autor é confirmado pelo resumo dos depoimentos dos próprios alunos na Figura 16, principalmente, na afirmação de que uma das tarefas do aluno é fazer o que mandam. Essa postura, segundo Perrenoud (1996, p. 4), está relacionada ao caráter de “moeda de troca” (“*monnaie d’échange*”) do trabalho escolar.

Essa moeda é logo assimilada por alguns alunos, como revela um dos participantes de Revaz (2011, p. 10) na Figura 16. Ele denota essa compreensão quando diz que o trabalho de aluno não tem salário, mas tem diploma (e notas). Este permitirá que o aluno participe da vida da sociedade como consumidor e como produtor na vida adulta. De certo modo, os alunos trabalham em troca de serem “capazes de tornarem-se economicamente autônomos, juridicamente e politicamente responsáveis<sup>169</sup>” (PERRENOUD, 1996, p. 5).

Aqueles alunos que não compreendem essa moeda de troca do trabalho escolar tornam-se frágeis diante de uma sociedade do conhecimento que exigirá deles a formação necessária para dela participarem (RAYOU, 2011, p. 9). Para Dayer (2011, p. 7), “um aluno que conhece e pode colocar em prática seu *métier* é um aluno que tem todas as chances de obter sucesso<sup>170</sup>”.

Diante do exposto e com base em Perrenoud (1996; 2005; 2011) e Dayer (2011) elencamos como características do trabalho do aluno o seguinte:

- a) Pertence ao aluno, mas é prescrito pela instituição e pelo professor.
- b) É fragmentado pelo horário escolar.
- c) É invariavelmente observado, controlado e avaliado pelo professor.
- d) É um dos raros trabalhos em que quem trabalha é observado, regulado e controlado sem que o observador precise de permissão para isso.
- e) É desprovido de proteção contra esse controle dentro de sala de aula (com a tecnologia das redes sociais o controle e o monitoramento também passam a acontecer fora da escola, como nos grupos de WhatsApp™ entre alunos e professores ou pais e professores – o mesmo é verdade para estes últimos).

<sup>168</sup> No original : “[...] faire correctement son métier d’élève” (PERRENOUD, 1996, p. 2).

<sup>169</sup> No original : “capables de devenir économiquement autonomes, juridiquement et politiquement responsables” (PERRENOUD, 1996, p. 5).

<sup>170</sup> No original : “Un élève qui connaît et peut mettre en application son métier est un élève qui met toutes les chances de réussite de son côté” (DAYER, 2011, p. 7).

- f) É um trabalho constante e sem fim, ocupando todos os horários, dias e até mesmo as férias dos alunos (ex. as tarefas de férias), em especial daqueles que querem tirar o maior proveito do que a escola lhes oferece.
- g) É compreendido como sendo o mesmo em qualquer parte do mundo (ex. formato das salas de aula, dos materiais desenvolvidos, dos testes padronizados), ainda que os alunos sejam diferentes e seus comportamentos e necessidades variem em cada país, comunidade, escola e sala de aula.
- h) É resistente à mudança: faz parte do trabalho do aluno desconsiderar, por vezes, o que lhe diz o professor.
- i) É um trabalho complexo e é um trabalho como os outros.

Até aqui, buscamos apresentar concepções relativas ao trabalho do aluno em sentido amplo no intuito de extrair, dentre os aspectos que o constituem, caracterizam e fundamentam, aqueles que podem sustentar a noção de atividade discente como um trabalho na ótica da ergonomia da atividade. No próximo subitem, esperamos estabelecer esse paralelo.

#### 2.3.4.2 Atividade discente e trabalho: comparações possíveis

Entendemos que Albornoz (2008) corrobora nosso posicionamento ao explicar que “o trabalho do homem aparece cada vez mais nítido quanto mais clara for a *intenção* e a *direção* do seu esforço (...) para a realização de objetivos” e estes, uma vez realizados, também são chamados *trabalho* (ALBORNOZ, 2008, p. 11, grifos nossos). Para a autora, essa definição abarca o trabalho intelectual. Para nós, abrange o trabalho do aluno.

Não é por acaso que no ambiente escolar encontramos em português brasileiro expressões como: “trabalho para casa”, “trabalho de classe”, “trabalho em grupo”, “trabalho individual”. Em inglês há expressões como: “*homework*”, “*classwork*”, “*group work*”, “*individual work*”, “*pair work*”, nas quais “*work*” significa *trabalho*. Em francês também se utiliza o verbo “*travailler*” (trabalhar) para indicar atividades relacionadas ao estudo. A metáfora *estudar é trabalhar* parece-nos, assim, evidente.

Albornoz também afirma que os trabalhos das escolas e centros de pesquisas “se justificam” pela “curiosidade e necessidade” humana em descobrir, conhecer e saber (ALBORNOZ, 2008, p. 86). Como Machado (2007), na sua definição de trabalho, Albornoz explica que “através do trabalho, o homem se transforma a si mesmo” (ALBORNOZ, 2008, p.

69). Ao se envolver com sua atividade de estudo, o aluno também estará em processo de transformação, como veremos mais adiante.

Também encontramos a atividade discente como um trabalho em Masetto (2010). Na sua explanação acerca da aula como “tempo e espaço do professor e do aluno”, o autor utiliza o termo “trabalho” para designar a atividade de ambos e especifica que trabalho é este.

Durante esse período [aula] ambos precisam trabalhar para que o principal da aula, que é a aprendizagem do aluno, aconteça. Ao professor caberá planejar atividades, estudos, aplicações práticas, estratégias, técnicas avaliativas, interação com os alunos, trabalhos em equipe que promovam um ambiente dinâmico e incentivador ao aluno para desenvolver sua aprendizagem. *Ao aluno caberá uma atitude ativa de participação, de realização das atividades, de perguntar, de debater, de trocar informações, de ser alguém atuante durante a aula para realmente aprender* (MASETTO, 2010, p. 19-20, grifos nossos).

O trabalho referido pelo autor é um “trabalho em equipe” que só acontecerá “se professor e aluno se prepararem antes de suas realizações” (MASETTO, 2010, p. 20, grifos do autor). Como já mencionamos, este trabalho em equipe não é tão fácil. Tardif e Lessard (2013), por exemplo, explicam que,

diferentemente de outras coletividades de trabalho na indústria ou nos serviços, o grupo de alunos não é uma equipe de colaboradores: ele constitui, para o professor, ao mesmo tempo o espaço de seu trabalho [...] e seu material [...] além de ser a fonte *de resistências que precisa superar para atingir seus objetivos* (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 69, grifos nossos).

Os alunos, segundo os autores, agem como um grupo que pode aceitar ou rejeitar os objetivos (e as prescrições) do professor. Por isso, o trabalho deste depende do que os alunos farão dos objetivos propostos a eles. É a contradição dialética de que falávamos que se interpõe entre esses atores do processo educativo. O objeto da atividade do professor é criar condições que facilitem os processos de aprendizagem para que ambos alcancem o objetivo que deve ser comum: a produção de conhecimento. Entretanto, o objeto da atividade discente não é único. Apesar de o objetivo final ser a produção de conhecimento nas disciplinas, cada aluno, em especial no ensino médio e na universidade, tem propósitos diversos que podem influenciar na relação que será estabelecida com o professor, com as tarefas, com o material e com o conteúdo.

A aula de que fala Masetto (2010) como “tempo e espaço do professor e do aluno” é, para Amigues (2004, p. 46 - 48), “o meio de trabalho dos alunos”, como “uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre

através de sua própria ação”. O trabalho de ensino é aquele que organiza e regula a aula, ou seja, o espaço e o tempo onde os alunos também desenvolvem um trabalho, qual seja, estudar.

Segundo o autor, “os alunos desenvolvem ações, tomam iniciativas na realização da tarefa [...] com as ferramentas para realizá-la, com outros alunos, com o professor e com a história didática da classe, tudo isso recursos para *saber o que fazer* ou *como fazer*” (AMIGUES, 2004, p. 48, grifos do autor).

Acreditamos que o processo de trabalho dá-se entre os alunos e os conteúdos, por meio da interação com os professores e da mediação proporcionada por estes últimos, além da “apropriação” que os alunos fazem dos instrumentos e ferramentas, como explica Amigues (2004, p. 47). Nesse processo, os alunos, através de esforço físico e intelectual, orientados para a própria aprendizagem, transformam seus saberes relativos aos conteúdos, reinterpretando-os conforme seus processos de aprendizagem e transformando-os em conhecimento (DAVIDOV, 1988; 1999), o que também os leva a uma transformação de si, como mencionado anteriormente em Machado (2007) e Albornoz (2008).

Tardif e Lessard chamam a atividade do aluno de “ocupação”, diferenciando-a da “profissão” de professor (2013, p. 8). Para esses autores, com quem concordamos, o termo “profissão” sugere um grau de especialização maior em relação ao conhecimento. Quando nos referimos ao trabalho do aluno, nosso enfoque reside na atividade que este desenvolve em sala de aula (e também em casa) sob as prescrições da escola, do professor e do material didático.

É salutar esclarecer que as comparações são mais abrangentes. Perrenoud (2005) explica que:

Na escola, os jovens são contratados para um trabalho igualmente penoso e mais exigente em alguns aspectos, uma vez que requer a sua cooperação, seu investimento de ‘corpo e alma’ na aprendizagem<sup>171</sup> (PERRENOUD, 2005, p. 1, grifos do autor).

Para este autor, ao considerar a atividade discente como um trabalho, estamos tratando da “identidade social” (“*identité sociale*”) e dos “meios de existência” (“*moyens d’existence*”) dos alunos (PERRENOUD, 2005, p. 2). Não se trata, portanto, de “uma simples metáfora” (“*une simple métaphore*”), uma vez que:

[e]les vão à escola como os adultos vão ao escritório ou fábrica, regularmente, com um entusiasmo e estado de alma flutuante, como parte de uma organização que lhes

---

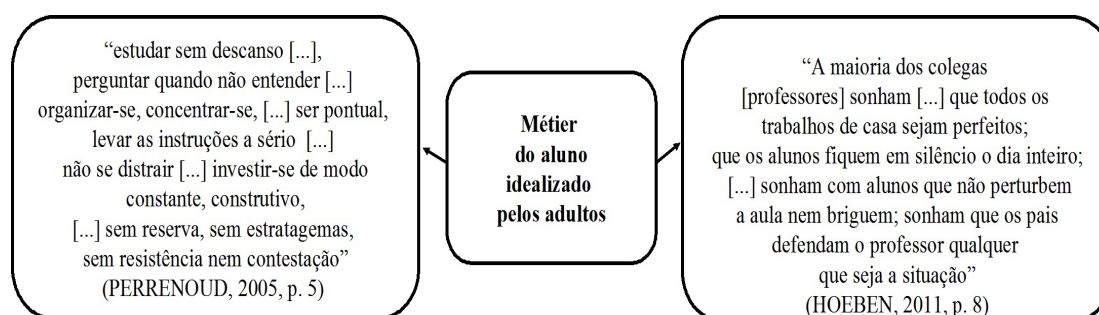
<sup>171</sup> No original : “[...] scolarisés, les jeunes sont assignés à un travail tout aussi astreignant et à certains égards plus exigeant, puisqu’il requiert leur coopération, leur investissement « corps et âme » dans les apprentissages” (PERRENOUD, 2005, p. 1).

atribui tarefas e lhes controla a execução dessas tarefas<sup>172</sup> (PERRENOUD, 1996, p. 2).

Essa semelhança não se resume ao fato de que ambos têm obrigações. Os comportamentos relacionam-se ao que aludimos anteriormente sobre a relação entre professor e aluno ser marcada por contradições de natureza dialética próprias. Explicamos que elas existem pelas diferenças entre os objetos das atividades de professores e alunos.

Além disso, é preciso observar, como Perrenoud (2005) e Hoeben (2011), que o trabalho dos alunos é *idealizado* tanto por pais como por professores. Reunimos no organizador gráfico da Figura 17 como o trabalho do aluno é compreendido pelos adultos.

**Figura 17 – *Métier* do aluno sob o olhar dos adultos**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Perrenoud (2005, p. 5)<sup>173</sup> e Hoeben (2011, p. 8)<sup>174</sup>.

Dois pontos chamam a nossa atenção neste OG. Primeiro: a função do trabalho discente é “exatamente o contrário” do que idealizam os adultos, como assevera Perrenoud (2005, p. 5). Os alunos utilizam o próprio *métier* para “proteger-se das expectativas exorbitantes dos adultos, se refugiar atrás dos direitos adquiridos e dos costumes para aliviar a carga ou postergar o trabalho<sup>175</sup>” (PERRENOUD, 2005, p. 5). Eis aí um exemplo da contradição dialética entre o *métier* docente e o discente:

<sup>172</sup> No original: “ils vont à l’école comme les adultes vont au bureau ou à l’usine, régulièrement, avec un enthousiasme et des états d’âme fluctuants, dans le cadre d’une organisation qui leur assigne des tâches et en contrôle l’exécution” (PERRENOUD, 1996, p. 2).

<sup>173</sup> No original: “[...] à apprendre sans relâche, [...] à poser des questions lorsqu’on ne comprend pas, à s’organiser, à se concentrer, [...] à être à l’heure, à prendre les consignes au sérieux, [...] à ‘ne pas avoir la tête ailleurs’, [...] manière constante, constructive, [...] sans réserve, sans ruse, sans sourde résistance ni contestation” (PERRENOUD, 2005, p. 5).

<sup>174</sup> No original: “La majorité des collègues rêvent [...] que tous les travaux à domicile soient parfaits; rêvent d’élèves en silence du matin au soir; [...] rêvent d’élèves qui ne dérangent pas la classe ou ne se chamaillent pas; rêvent que les parents défendent le professeur quelle que soit la situation [...]” (HOEBEN, 2011, p. 8).

<sup>175</sup> No original: “se protéger des attentes exorbitantes des adultes, se retrancher derrière des droits acquis et des coutumes pour alléger la charge ou différer le travail” (PERRENOUD, 2005, p. 5).

[o] métier do aluno dá aos alunos a coragem de dizer ao professor que anuncia uma prova “Impossível, nós já temos outra nesse dia”, de negociar para que tenham menos deveres para fazer em casa ou de páginas para ler, referindo-se a precedentes ou às práticas de outros professores menos exigentes<sup>176</sup> (PERRENOUD, 2005, p. 5).

Essas e outras negociações exigem do docente flexibilidade e comunicação com os colegas, para citar algumas atitudes que possam lhe dar o suporte necessário para agir.

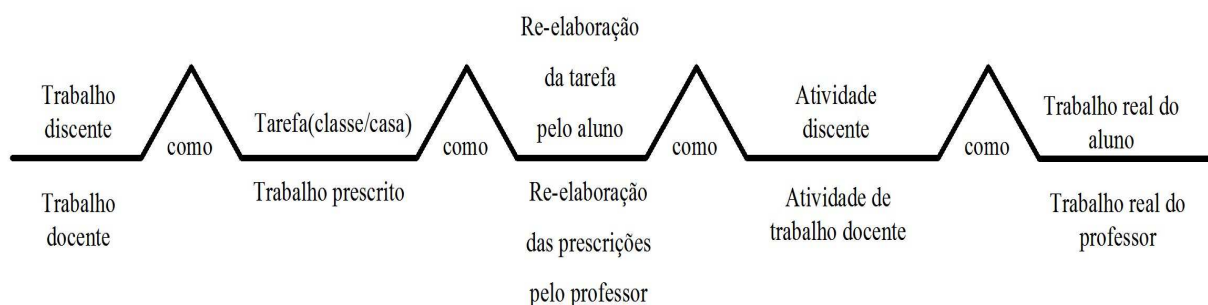
Segundo: embora pais e professores já tenham sido alunos e tenham, provavelmente, agido de modo semelhante, eles mantêm as idealizações de como deveria ser o trabalho escolar destes últimos.

Essas contradições também estão no cerne da comparação principal que percebemos entre atividade discente e trabalho adulto. Vejamos o OG para comparações (“*Bridge Map*”) a seguir:

### Figura 18 – Atividade discente como trabalho

Relação de equivalência: atividade discente é trabalho

Fator de relação: trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do OG *Bridge Map*<sup>177</sup> (HYERLE, 2011).

A partir do OG, podemos visualizar a comparação entre o trabalho discente e o trabalho docente no âmbito dos conceitos da ergonomia da atividade. Ao ler o OG, temos que:

- O trabalho discente está para o trabalho docente assim como a tarefa prescrita em classe está para o trabalho prescrito ao professor. Desta maneira, assim

<sup>176</sup> No original: “Le métier d’élève donne aux élèves le courage de dire au professeur qui annonce une épreuve ‘Impossible, on en a déjà une autre ce jour là’, de négocier à la baisse le nombre d’exercices à faire ou de pages à lire, en se référant à des précédents ou aux pratiques d’autres professeurs moins exigeants” (PERRENOUD, 2005, p. 5).

<sup>177</sup> *Bridge Map* é um modelo de organizador gráfico para auxiliar a visualização de comparações entre termos, conteúdos, componentes, elementos, etc. (HYERLE, 2011).



como o professor reinterpreta a tarefa que lhe é prescrita, o aluno também o faz em relação às tarefas e às normas que lhe são prescritas na escola.

- b) Entre o trabalho prescrito e o trabalho real do professor está a sua atividade, também entre a tarefa e a produção do aluno há uma atividade do aluno. Há, portanto, uma distância entre o trabalho real do aluno e o idealizado pelos adultos.
- c) Assim como o professor faz uso de instrumentos psicológicos para mediar sua atividade (e a do aluno), este último também utiliza meios e instrumentos psicológicos para realizar as tarefas escolares e construir seus conhecimentos.
- d) O desempenho do aluno, ou o seu trabalho real, está para o desempenho do professor no sentido de que apenas a observação de ambos não fornece subsídios suficientes para a compreensão de suas atividades.

Um outro ponto de semelhança que não está contemplado no OG diz respeito ao *coletivo de trabalho*. Para Perrenoud (2005, p. 3), qualquer trabalho gera um coletivo, “uma comunidade de prática” (“*communauté de pratique*”) que reúne a história daquele *métier*, seus valores, sua cultura e seus saberes e que o fortalece. No *métier* discente, o coletivo só ganha esse *status* de modo mais contundente nas séries maiores e servem como fortalecimento do grupo em casos de injustiças ou punições, por exemplo.

Entretanto não se pode negar que, assim como ocorre no coletivo do trabalho adulto, aquele coletivo é composto pelas histórias acumuladas de outros alunos. Tal acúmulo começa já na educação infantil, como já pontuamos, formando a identidade de aluno e guardando todas as formas de ser e de fazer da história dos alunos, tornando-se, assim, o único recurso para que resolvam seus conflitos dentro e fora da sala de aula, na escola.

Perrenoud (2005, p. 3) lista doze aprendizagens que compõem esta cultura do coletivo de trabalho discente. Todas estão relacionadas à contradição dialética a que aludimos, portanto, todas vão de encontro aos objetivos da atividade docente, no sentido de não realizar as atividades prescritas, livrar-se de punições, trabalhos ou provas, inventar desculpas para não trabalhar, fazer o mínimo exigido sem que isso lhe traga problemas...

Se seguirmos a ótica da ergonomia da atividade, esses subterfúgios, embora demonstrem imaturidade dos alunos, são verdadeiros e necessários aos que se sentem oprimidos na e pela escola. Eles funcionam como uma proteção contra exigências absurdas da escola ou de algum professor, como já explicamos. No entanto, é ponto pacífico que demandam ação firme dos responsáveis e dos professores. Como sintetiza Perrenoud (2005, p.

7): “O trabalho do aluno consiste por um lado em impedir que o professor faça o seu trabalho, não pelo gosto da contestação, mas para resistir às exigências sem limites da escola<sup>178</sup>”.

Para ilustrar, o aluno não tem um contrato que o proteja de longas horas debruçado em uma tarefa de estudo. O operário, por seu turno, é protegido por um contrato que lhe assegura o tempo preciso de trabalho (PERRENOUD, 2005, p. 4).

Parece-nos razoável explicar que estas reações dos alunos são frutos dos vários objetivos que têm e que, na maioria dos casos, não dialogam com os objetivos dos professores. Por essa razão é importante que as resistências não sejam negligenciadas ou apenas vistas como desobediência acintosa, pois, como reflete Perrenoud (2005, p. 6), para a maioria deles, a vida está fora da escola e de tudo que ela representa (“*la vie est ailleurs*”).

Nesse sentido, também, a avaliação do trabalho do aluno não julga sua aprendizagem, mas quem ele é no seu trabalho e o aluno sabe isso, como alerta Perrenoud (1996, p. 7). O autor chama a isso “máquina de avaliação” (“*machine d’evaliations*”) que angustia a todos, professores e alunos, em especial, àqueles com dificuldade de assimilar os conteúdos e de aceitar as regras do jogo.

Para concluir este subitem, recorreremos mais uma vez a Perrenoud (1996, p. 13) para quem é impossível normalizar o *métier* do aluno, pois este é “lugar de resistência à instituição” (“*lieu d’une résistance à l’institution*”) e um lugar de “autonomia do aluno” (“*autonomie de l’élève*”).

No próximo subitem traremos o aporte teórico da pesquisa de Millet (2003) sobre o trabalho do aluno universitário.

#### 2.3.4.3 O trabalho universitário: uma atividade com características específicas

A obra **Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique**<sup>179</sup> realizada por Mathias Millet (2003), com alunos de medicina e sociologia em Lyon, na França, teve por objetivo “capturar as *práticas* [dos alunos do ensino superior] nas suas modalidades concretas de realização e seus contextos de produção<sup>180</sup>”. Segundo o autor, “trata-se de pensar o

<sup>178</sup> No original : “Le métier de l’élève consiste pour une part à empêcher le maître de faire son métier, non pas par goût de la contestation, mais pour résister aux demandes sans limites de l’école” (PERRENOUD, 2005, p. 7).

<sup>179</sup> Ver Millet, 2000, nas referências.

<sup>180</sup> No original: “saisir les pratiques dans leurs modalités concrètes d’effectuation et leurs contextes de production” (MILLET, 2003, p. 7).

*trabalho universitário* não de uma maneira abstrata, mas na materialidade dos atos que o constituem<sup>181</sup>” (MILLET, 2003, p. 7, grifos nossos).

Apesar de sua pesquisa não estar vinculada aos estudos sobre o trabalho na perspectiva ergonômica, mas sociológica, o autor considera o ato de estudar, bem como as práticas realizadas pelos alunos na universidade e os modos como se apropriam dos saberes, como um trabalho contextualizado. Este trabalho apresenta uma organização “material, intelectual e didática” (“*matérielle, intellectuelle et didactique*”) (MILLET, 2003, p. 6).

Desse ponto de vista, o autor compara o *trabalho do aluno* ao trabalho de outros profissionais, como o arquiteto e o filósofo, que recorrem a técnicas, ferramentas, saberes prévios para realizar as tarefas que são de sua competência. No caso do aluno no contexto universitário, este também mobiliza saberes, técnicas, formas de trabalhar e de se organizar para se apropriar dos conhecimentos da sua área de estudo.

Em sua pesquisa, Millet levou em conta não somente o trabalho do aluno na universidade, mas a organização do trabalho de estudo fora dela. O autor chama a isso de trabalho pessoal. Há prescrições para os alunos, todavia estas variam conforme o curso. Eles devem estudar, rever anotações, organizar os horários para ir à universidade, organizar o tempo de estudo quando não há aulas, programar faltas para atualizar os conteúdos atrasados, decidir sobre qual conteúdo é prioridade, entre outras atividades.

Um dos achados da pesquisa está na diferença entre o tempo empregado no trabalho de estudo na universidade e fora dela e na utilização de instrumentos que ajudam a organizar esse tempo. Este tempo varia entre os estudantes de cada grupo. O autor mostra, ainda, a relação que há entre as matrizes curriculares e as formas de organização dos estudos de estudantes em cada um dos cursos investigados e que estas têm influência no trabalho dos estudantes na instituição e fora dela.

Desse modo, a pesquisa de Millet (2003, p. 122) revela “grandes diferenças nas maneiras de estudar” dos estudantes de sociologia e de medicina. Além disso, dentro de cada grupo também há diferenças, mas as práticas de trabalho universitário no universo dos estudantes de medicina são mais homogêneas em relação às práticas dos alunos de sociologia. O autor afirma que:

Se os alunos podem estudar por muitas razões, e fazê-lo de formas e sob condições diferentes, permanece o fato de que as aprendizagens (acompanhar uma aula, aprender uma lição, tomar notas, organizar seu tempo, ler, fazer os exercícios...) são parte integrante de suas vidas e de suas experiências atuais. [...] A questão do

---

<sup>181</sup> No original “Il s’agit de penser le travail universitaire non pas *in abstracto* mais dans la matérialité des actes qui en sont constitutifs” (MILLET, 2003, p. 7).

trabalho universitário estudantil também ganha igualmente ao se interessar mais pelas maneiras de fazer e pelos contextos de uso específicos, atribuindo às práticas um sentido preciso em um determinado contexto<sup>182</sup> (MILLET, 2003, p. 181).

Millet chega a outras conclusões importantes sobre o trabalho dos alunos na universidade. Entre elas citamos: a influência das expectativas ao entrarem no curso, a escolha do curso, suas percepções acerca da profissão, as relações familiares, as facilidades de estudo, os interesses de leitura relacionados ou não ao curso que fazem, enfim, uma gama de fatores influenciadores do modo como esses alunos lidam com suas práticas no trabalho de estudar na universidade.

Um fator que achamos pertinente trazer para esta tese é o papel preponderante das matrizes curriculares e da organização dos cursos pesquisados no modo como os alunos se organizam para estudar e acompanhar os conteúdos e as atividades propostas.

Outra diferença encontrada pelo autor está na concepção de aprendizagem adotada por cada curso. Na medicina, esta parece ser compreendida como transmissão e memorização de conteúdos. Isso se revela nas práticas de escrita dos alunos através de cópias, recitações, fichas de estudo para memorização, por exemplo. No curso de sociologia, “o contexto dos estudos privilegia a iniciação à pesquisa, o conhecimento dos autores e das teorias. *Saber* não significa mais (ou menos) o conhecimento *de cor* dos conteúdos<sup>183</sup>” (MILLET, 2003, p. 164). Neste caso, os alunos são levados a um trabalho de “reapropriação” das leituras e dos escritos dos autores para produzirem seus próprios textos no campo da sociologia.

Resumindo: as contribuições da pesquisa de Millet (2003) para esta tese têm a ver com três fatores em particular. O primeiro e mais importante, dado o tema da tese, revela-se na perspectiva do autor de que as atividades discentes realizadas pelos alunos na universidade são um *trabalho* com características específicas, que devem ser consideradas nos resultados e na formação daquele profissional. O segundo refere-se ao papel das matrizes curriculares na escolha dos alunos para adquirirem conhecimentos durante o curso. O terceiro é a concepção de aprendizagem veiculada pelas matrizes e revelada nas práticas de estudo dos alunos. Para nós, o estudo de Millet (2003) pode aclarar a compreensão dos achados da pesquisa em tela. Sua pesquisa articula-se, também, com relatos das pesquisas em crenças. Ver subseção 2.5.

<sup>182</sup> No original: “Si les étudiants peuvent étudier pour bien des raisons, et le faire sous des formes et dans des conditions dissemblables, il reste que les apprentissages (suivre un cours, apprendre un cours, prendre des notes, organiser son temps, lire, faire des exercices...) font partie intégrante de leur vie et de leurs expériences présentes [...] La question du travail universitaire étudiant gagne également à accorder le plus grand intérêt aux manières de faire et aux contextes d’usage spécifiques, conférant aux pratiques un sens précis dans un contexte donné” (MILLET, 2003, p. 181).

<sup>183</sup> No original: “le contexte d’études privilegie l’initiation à la recherche, la connaissance des auteurs et des théories. *Savoir* ne signifie plus (ou moins) connaître *par coeur* des contenus [...]” (MILLET, 2003, p. 164).

No item seguinte, discutiremos o conceito de atividade de estudo proposto pelo psicólogo russo Davidov<sup>184</sup> (1930-1998). Esse teórico baseou suas pesquisas sobre atividade e desenvolvimento humano nos trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev, voltando-se, como seus antecessores, para a aprendizagem, o desenvolvimento e a personalidade da criança.

### 2.3.5 O estudo: uma atividade concreta

Pautando-se no conceito de atividade concreta de Leontiev e nos estudos de Vigotski sobre a mediação e o desenvolvimento da criança, Davidov postula a Teoria da Atividade de Estudo. Na sequência, esperamos esclarecer o conceito e a sua relação com a tese.

Retomando Marx (2004, p. 111-113) e Marx e Engels (1998, p. 99-103): aprendemos que o trabalho é uma atividade humana, mediada e transformadora da natureza, da sociedade e do próprio homem. Essa compreensão do trabalho está presente na definição geral de atividade proposta por Davidov (1999):

O conceito filosófico-pedagógico de *atividade* significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original dessa transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal – a transformação criativa, e ao final também do próprio homem. (DAVIDOV, 1999, p. 1, grifo do autor).

Com base nessa definição já nos é possível determinar e fundamentar a atividade discente como um trabalho.

A *Teoria da Atividade de Estudo* está fundamentada nas seguintes premissas: (i) “o ensino tradicional não forma as bases de qualquer outro tipo de pensamento além do empírico”, que não necessita de instrução para desenvolver-se (DAVIDOV, 1999, p. 6) e (ii) “o pensamento teórico *não surge nem se desenvolve* na vida cotidiana das pessoas”; ele nasce por meio da “compreensão dialética do pensamento” (DAVIDOV, 1999, p. 7, grifos do autor).

Conforme o autor, essa compreensão só é possível na escola, ambiente onde sucedem aprendizagens determinantes para a criança. Ela aprende “novas obrigações” que o papel de aluno lhe traz e desenvolve a “consciência social” pelo contato com os outros e com a ciência, a arte, a moralidade e a lei, como já registramos. Contudo, essas aprendizagens

---

<sup>184</sup> Nosso agradecimento ao Prof. José Libâneo por autorizar a reprodução de passagens da tradução do texto de Vasili Davidov (1988), assinada por ele e pela professora Raquel Freitas, embora ainda não publicada formalmente. Agradecemos, ainda, a autorização de passagens da tradução do texto de Davidov (1999).

somente serão “assimiladas se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada”, isto é, a atividade de estudo (DAVIDOV 1988, p. 158).

Cabe ao professor, desde os primeiros anos escolares, organizar uma *tarefa de estudo* que conduza o aluno na realização de uma *atividade de estudo* (AE). É a partir de uma AE bem organizada, com metas determinadas, que o conhecimento teórico pode ser alcançado. A AE é a fonte do desenvolvimento das capacidades que conduzem o aluno ao “conhecimento teórico”, ao raciocínio lógico, como “reflexão, análise, planejamento mental” (DAVIDOV, 1988, p. 76).

Não é qualquer tarefa proposta que se constitui em uma AE, como pondera Davidov (1988; 1999). Esta tem por conteúdo o conhecimento teórico assimilado a partir de tarefas específicas, sistematizadas, orientadas e realizadas em sala de aula, tendo papel preponderante no desenvolvimento do intelecto e da personalidade. Isso acontece porque a AE demanda transformações do abstrato para o concreto e vice-versa, exigindo processos de classificação, comparação, busca de relações entre elementos, solução de problemas, etc. De modo que seus componentes são os mesmos que constituem a atividade definida pela TA: “necessidades, motivos, tarefas, ações e operações”, como explica Davidov (1988, p. 158).

Aqui, parece-nos importante elucidar que o autor estabelece uma diferença entre “atividade de estudo”, “evento” e “aprendizagem”. A AE deve reunir “as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e meios de seu alcance, as ações e operações”. Ela também precisa ter caráter de objeto, isto é, estar “obrigatoriamente dirigida para a edificação criativa de um produto material ou espiritual determinado ([...] máquinas, edifícios [...] obras de arte)” (DAVIDOV, 1999, p. 1).

É, portanto, o “conteúdo do produto final”, isto é, o “conhecimento teórico”, que irá caracterizá-la como atividade humana (DAVIDOV, 1988, p. 158; DAVIDOV, 1999, p. 1). De outro modo, será apenas um “evento” na vida do sujeito, não resultando em produção do conhecimento nem em transformação criativa.

Já a aprendizagem é compreendida como um processo que está presente em toda e qualquer experiência humana nas situações vividas, quer na escola quer fora dela, nos jogos, nas brincadeiras, nos esportes, etc. A criança (e os adultos) também aprende, e “bem”, nas palavras de Davidov (1999, p. 3), a partir da transmissão de conhecimentos prontos. Entretanto, quando isso ocorre, ela não realiza uma AE, apenas um “trabalho escolar” conforme o currículo e as prescrições dos manuais. É o que acontece em uma aula tradicional: o aluno não experimenta o objeto, portanto não produz conhecimento teórico sobre ele, apenas o assimila tal como é (DAVIDOV, 1999, p. 3).

Por isso, o autor destaca a importância vital da “correta organização” de uma AE, como “processo de estudo-educativo” (DAVIDOV, 1988; 1999). Há duas condições imprescindíveis para esta organização: a formação da capacidade de convivência do aluno e a proposta de tarefas que demandem a utilização de conceitos e a “experimentação” com o objeto. A primeira é determinante, pois viabiliza a cooperação do aluno na consecução das ações exigidas na AE. Estas, segundo Davidov (1999, p. 6), “desempenham papel decisivo na sua aprendizagem”. A segunda deve ter uma meta e ferramentas de mediação para atingi-la.

O autor argumenta que o aluno somente será capaz de produzir conhecimento mediante “uma necessidade e motivação interior”. É essa necessidade que conduzirá a “transformação do material dado” em conhecimento. Isto é, a tarefa prescrita deve exigir do aluno esse produto final e “[sem] isso não há uma plena atividade humana”; “não há transformação criativa do material de estudo” (DAVIDOV, 1999, p. 2-3), como já pontuamos.

Outro argumento de Davidov (1999) encontra-se descrito na passagem seguinte.

A demanda da criança por ensinamento é exatamente a aspiração de obter [...] conhecimentos teóricos [articulação entre o essencial-geral e o particular] sobre alguma coisa *por meio da experimentação com o objeto*. Nesta transformação do objeto está forçosamente latente o *elemento criativo*, o caráter educativo-atuante constituidor da aprendizagem daqueles conhecimentos, que se referem ao objeto da experimentação. Lá onde o mestre cria sistematicamente na sala de aula as condições que exijam dos alunos a obtenção de conhecimentos sobre o objeto por meio da experimentação com este, é onde as crianças deparam com as tarefas que exigem deles a realização da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999, p. 2, grifos nossos).

Notamos nas palavras do autor o papel ativo do aluno e do professor em relação à AE. O primeiro, ao experimentar o objeto de estudo para transformá-lo em conhecimento; o segundo, ao providenciar as condições para que esta experimentação aconteça de maneira eficaz. Assim como na atividade de trabalho, o objeto da AE é alcançado por meio de ações que os alunos vão concluindo até atingirem a meta da AE que é a transformação do objeto em conhecimento científico. Nesse percurso, os raciocínios verbais assumem papel crucial, como explica Davidov (1999, p. 6) e como veremos em 2.4.1.

Essa reflexão proposta em Davidov (1988; 1999) remete-nos à discussão de Carvalho e Perez (2016, p. 113) sobre o “saber fazer” do professor. Os autores chamam a atenção para a importância da utilização de atividades que conduzam os alunos a construir conhecimentos nas disciplinas que estudam. Nesse sentido, a formação tem papel fundamental na preparação dos futuros professores para que saibam como elaborar e aplicar tais atividades.

Resumindo: a teoria da AE lida com o desenvolvimento do pensar e com a aprendizagem do pensar cientificamente no âmbito de cada disciplina na *interação em sala de aula*. O professor precisa saber como organizá-la e como mediá-la de maneira que esse desenvolvimento aconteça. Já o aluno precisa realizar ações que o ajudem a atingir a meta final, isto é, a solução de um problema. Estas ações são decisivas no processo de aprender a pensar os conceitos.

Diante do exposto, embora a teoria da AE seja referente à aprendizagem da criança (DAVIDOV, 1988, p. 76; p. 158), compreendemos que o argumento do conhecimento teórico e da transformação do objeto pode ser estendido a todos os níveis de ensino. Portanto, eis o pretexto de termos incluído este assunto neste momento da fundamentação teórica da tese, cujo objetivo geral está centrado na compreensão do ato de *ensinar a ensinar*: a formação é uma etapa em que o futuro professor precisa apreender os conceitos científicos que fundamentam a sua área, no sentido dado por Davidov (1988; 1999), que nortearão sua atividade de ensino e que o ajudarão a organizar atividades de estudo para seus alunos, mitigando, assim, a contradição dialética de que tratamos anteriormente.

### **2.3.6 Ensino e estudo como trabalho: implicações para a tese e para a formação**

A compreensão do ensino e do estudo como trabalho tem implicações tanto para esta tese como para a formação. Em relação à tese, as implicações de se conceber a atividade discente e docente como trabalho giram em torno dos seguintes aspectos:

- a) A consciência de que uma tarefa prescrita pelo formador (ex. planejar e ministrar uma microaula) torna-se, além de uma atividade de estudo, uma atividade de trabalho para o formando.
- b) A viabilização da análise da atividade concreta dos formandos e o diálogo entre estes e o formador.
- c) A possibilidade de diminuir a distância hierárquica entre formador e formando no momento da análise, uma vez que as atividades de ambos têm componentes semelhantes.

Em relação à formação, as implicações são muitas, conforme foi possível constatar a partir das leituras de Davidov (1999), Millet (2003) e Perrenoud (1996; 2005; 2011). Listaremos algumas a seguir, distribuindo-as entre aquelas relacionadas ao ensino como



trabalho e aquelas ligadas ao trabalho do aluno e à atividade de estudo, embora estejam todas, de certo modo, imbricadas. Assim, a compreensão da *atividade docente como um trabalho* permite:

- a) Reconhecer nela todas as particularidades de outras atividades laborais, evidenciando que as re-elaborações do trabalho prescrito não constituem erros em si, ao contrário, constituem a natureza da sua atividade.
- b) Compreender e conhecer a atividade docente como ela é, não somente do ponto de vista de um observador que a analisa de fora da situação, mas pela subjetividade do próprio professor.
- c) Agregar a atividade docente ao conjunto de conteúdos da formação, preferencialmente nos períodos iniciais, como forma de conscientizar os formandos acerca da natureza do trabalho docente e das questões ergonômicas – na perspectiva francófona – que contribuem para o conhecimento e transformação desse *métier*.

A compreensão da *atividade discente como um trabalho* pode trazer consequências benéficas para a formação, como propiciar que:

- a) O formador compreenda que esta atividade na universidade é constituída por várias práticas que a organizam e a definem como trabalho e que, por essa razão, está em relação dialética com as suas prescrições de formador.
- b) O formador fundamente suas decisões e propostas didático-pedagógicas nessa compreensão.
- c) O formador saiba que, por ser um trabalho, a atividade do aluno, assim como a sua, é composta por uma infinidade de ações que somente podem ser acessadas através do diálogo sobre a atividade, ou seja, pela linguagem.
- d) O formador compreenda que, assim como a docência e outros trabalhos, a atividade discente apresenta ações, rotinas, práticas e linguagem próprias.
- e) A formação reflita sobre o modo como forma seus profissionais.
- f) Os formadores possam também modificar crenças de que, por serem seus alunos já adultos, estes já saberiam exatamente o que fazer e como fazer na Licenciatura. Vimos em Millet (2003) que a postura dos professores e o currículo (também uma prescrição) interferem no trabalho dos alunos.

- g) Os formadores compreendam que o trabalho do aluno, assim como o seu, tem uma face visível (prescrita) e outra invisível (atividade). Esta última os ajuda a lidar com as imposições.
- h) A atividade discente seja analisada à luz de diversas disciplinas, como a Sociologia, a LA, as Ciências do Trabalho.
- i) A atividade discente seja analisada conforme as perspectivas ergonômica e Clínica da Atividade, propiciando esclarecimentos acerca de como os alunos aprendem, de como lidam com os conteúdos e de quais fatores influenciam os seus comportamentos diante do trabalho no contexto da Licenciatura.
- j) Analistas denominem o discurso dos formandos sobre seu trabalho, isto é, a sua linguagem própria, como atividade linguageira, assim como se faz com a atividade linguageira do formador.
- k) Os estudantes modifiquem a crença de que a responsabilidade pela sua aprendizagem é exclusiva dos professores.
- l) O formando (consciente de que realiza um trabalho) possa imbuir-se de um sentimento de responsabilidade e autonomia, aproveitando ao máximo o que a formação tem para oferecer.
- m) Os formandos compreendam e lidem melhor com as posturas dos seus alunos quando estiverem no campo de trabalho.
- n) Os formandos aprendam a elaborar atividades de estudo para agregá-las à sua práxis e, assim, mediar a produção de conhecimentos teóricos dos seus alunos.

Há que se mencionar outras implicações para formação que podem gerar tanto discussões profícuas sobre o trabalho docente e discente nas escolas como problemas graves de gerenciamento das aulas.

- a) Questão que angustia, segundo Perrenoud (1996, p. 9) todos os professores, independentemente do nível de atuação: a corrida para cumprir os programas em detrimento da aprendizagem dos alunos.
- b) Questões relativas a mudanças na metodologia tradicional de ensino para a adoção de solução de problemas, por exemplo: podem gerar estresse no aluno e no professor por tirarem a ambos da zona de conforto do *métier* a que estão acostumados e por exigirem mais tempo na aplicação e mais trabalho.

Para concluir este item, há que se ter em conta que o trabalho do aluno e do professor, como já se encontram estabelecidos, podem ser fonte de resistência a mudanças de qualquer natureza. Daí a relevância de promover esse debate na formação e analisar as consequências dessas práticas e concepções para os processos de ensino e de aprendizagem na formação e na prática escolar, afinal, como argumenta Perrenoud (1996, p. 13), “[o] *métier* do aluno é um analisador fecundo das práticas escolares<sup>185</sup>”.

### 2.3.7 Síntese da Subseção 2.3

Nesta seção, tratamos do trabalho docente na perspectiva da ergonomia da atividade, do *métier* do aluno, do trabalho universitário, do conceito de atividade de estudo e das implicações desses assuntos para a formação docente.

Iniciamos pela discussão acerca do descaso para com a profissionalidade na docência, do desprestígio desta em relação a outras carreiras e das possibilidades que se abrem se analisarmos a docência como um trabalho. Concordamos com Wallace (1991, p. 4) quando este afirma que considerar o ensino como uma profissão requer olhar para os problemas do ensino como problemas comuns a outras profissões. Esse olhar também traz implicações importantes para o modo como se entende a formação do professor. A posição que assumimos, porém, foi a de que a docência é, antes de tudo, um trabalho e é esse estatuto que permite sua análise na perspectiva das ciências do trabalho, como a ergonomia da atividade.

Compreender o ensino como trabalho significa analisá-lo a partir do agir de quem trabalha, neste caso, do agir docente. Analisá-lo como um trabalho pressupõe, ainda, que o próprio trabalhador, na sua atividade de falar sobre o trabalho, seja uma fonte de saberes e de experiências a respeito da atividade que exerce (SCHWARTZ, 2000; FAÏTA, 2002).

Dito isso, relacionaremos pontos que consideramos relevantes retomar nesta síntese.

- a) A docência não era considerada trabalho nem a escola um posto de trabalho até que os casos de estresse e doenças psíquicas em professores começaram a ser percebidos e estudados.
- b) Ergônomos francófonos consideraram o ensino como trabalho também a partir de questões de saúde docente, mas também em razão de a docência comportar-

---

<sup>185</sup> No original: “Le métier d’élève est un analyseur fécond des pratiques scolaires” (PERRENOUD, 1996, p. 13).

- se como um trabalho como qualquer outro, no qual o professor reinterpreta as prescrições, apresentando uma atividade intelectual e física entre o trabalho prescrito (o que se deve fazer) e o trabalho realizado (o que se pode observar).
- c) A docência compreendida como trabalho favorece a pesquisa, pois lida com uma unidade de análise definida: a atividade concreta (a aula /o processo de trabalho).
  - d) A LA também tem incluído o trabalho como um objeto de análise através da observação de aspectos da linguagem no trabalho ou da atividade linguageira.
  - e) A interface entre a Ergonomia da Atividade Docente e a LA no Brasil tem acontecido desde meados dos anos 1990. Mas os estudos sobre o trabalho docente nesses dois campos se intensificaram dos anos 2000 até o presente. Essa interface com os estudos ergonômicos tem contribuído para uma nova concepção da atividade docente e tem aberto novas perspectivas para a formação de professores.
  - f) A Ergonomia da Atividade Docente considera as categorias do trabalho (prescrito, real, tarefa, atividade, coletivo de trabalho, meio de trabalho, instrumentos, gestos profissionais, ações e operações) na análise da atividade concreta.
  - g) O diferencial desta abordagem de intervenção está no papel central da atividade de trabalho, na verbalização sobre a atividade e no objetivo de compreender o trabalho para transformá-lo.
  - h) O aluno apresenta comportamentos na sua vida escolar similares aos comportamentos que o trabalhador adulto apresenta no trabalho.
  - i) Outras semelhanças entre o trabalho adulto e a atividade discente possibilitam a análise desta última sob a ótica da ergonomia da atividade.
  - j) O trabalho do aluno é um conjunto de esforço intelectual e físico, já que o aluno investe corpo e mente na atividade de estudar e refletir sobre os conteúdos e ao participar das atividades propostas pelo professor.
  - k) O trabalho do aluno consiste em um conjunto de atividades prescritas (pela escola, pelo professor), organizadas e realizadas com intenção e finalidade específicas.
  - l) A atividade do aluno é transformadora do sujeito que a desenvolve e dá sentido ao trabalho do professor.

- m) A adoção do conceito de atividade de estudo na formação pode favorecer a formação de professores mais preocupados com a produção do conhecimento e mais dispostos a aliar teoria à prática.
- n) A adoção desse conceito pode propiciar a formação de formadores com repertório de estratégias e metodologias de ensino para formar professores.
- o) A atividade discente como um trabalho enriquece o debate na formação e pode ser uma ferramenta para auxiliar formadores a compreender as posturas de seus alunos e estes, a postura de seus futuros alunos na educação básica.
- p) A compreensão da atividade discente como uma atividade de trabalho traz um novo olhar sobre questões que também estão em relação com a atividade do professor e com a atividade de estudo: a relação professor-aluno, o ambiente da aula, a relação com tarefas e instruções, as tarefas de casa, as contradições entre a atividade do professor e a atividade do aluno, os processo de ensino e de aprendizagem, para nomear algumas (PERRENOUD, 2005, p. 2).
- q) A Ergonomia da Atividade Docente tem por objetivo conhecer o trabalho para transformá-lo e a Didática, assim como a Pedagogia e a Andragogia, reúne as prescrições que compõem as tarefas propostas na formação.

É importante lembrar que um trabalho é uma atividade voltada à sociedade, sob prescrições, com objetivos e processos. Igualmente, como explica Souza-e-Silva (2004, p. 89-91), o ensino como trabalho, ou a atividade docente é “dirigida, sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade”, é realizada à luz de prescrições, ainda que por eles sejam ressignificadas, que também medeiam as relações entre professores e alunos.

Na próxima subseção, trataremos das interfaces entre as ciências da linguagem e do trabalho. Abordaremos aspectos relativos ao desenvolvimento de vertente Vigotskiana; à atividade linguageira sob a ótica da filosofia da linguagem de base bakhtiniana; à atividade e outros conceitos definidos pela Clínica da Atividade; ao quadro teórico-metodológico da Autoconfrontação; e aos resultados de pesquisas sobre o trabalho docente que apresentam em sua base teórica os pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade apoiados, sobretudo, nos estudos de Vigotski e Bakhtin.

## 2.4 ATIVIDADE DE ENSINO: INTERFACES ENTRE AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DO TRABALHO

“A vida de algumas pessoas é apenas em parte relacionada com a atividade humana plena, ela está apenas latente nelas em uma forma não desenvolvida”.

(DAVIDOV, 1999, p. 1)

“Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

(MARX; ENGELS, 1998, p. 20)

Nas subseções anteriores, reunimos os aportes teóricos que alicerçam nosso argumento de revisitar o *processo de ensinar a ensinar* na formação inicial, inquietação que engendrou o estudo em tela. Essa revisitação parte do olhar dos atores principais desse processo: formador e formando. Enquanto em 2.1 abordamos as concepções didático-pedagógicas constitutivas da atividade de ensino do professor de inglês e do formador, em 2.2 e 2.3 explicamos o ensino e a atividade discente como trabalho à luz da TA e da Ergonomia da Atividade.

Nossa intenção nas subseções 2.1, 2.2 e 2.3 foi agrupar conteúdos teóricos a fim de compreender o processo dialógico, didático e pedagógico de ensinar a ensinar em harmonia com princípios da Ergonomia da Atividade Docente. A partir do arcabouço teórico reunido, vimos, em 2.3, que é tanto possível quanto salutar agregar os conceitos de trabalho prescrito, atividade e trabalho realizado aos conteúdos didático-pedagógicos da formação inicial. Entendemos que, ao fazê-lo, o formador pode facilitar o aprendizado inicial do *métier* docente, trazendo a profissão como ela é para a sua sala de aula.

Dito isso, nesta subseção, abordaremos o construto teórico utilizado na geração e na análise dos dados languageiros. Dados esses oriundos de um processo dialógico de co-análise entre os protagonistas e a pesquisadora sobre atividades concretas de ensino na formação. À medida que avançarmos no texto, buscaremos articular conceitos já definidos nas subseções anteriores com conceitos aqui apresentados.

Para isso, organizamos esta subseção em sete itens. Em 2.4.1, reuniremos conceitos referentes à teoria do desenvolvimento de base Vigotskiana, norteadores da

metodologia geradora dos dados e de nossa análise. Em 2.4.2, abordaremos conceitos relativos ao Dialogismo Bakhtiniano aplicados à geração e à análise dos dados, bem como à atividade linguageira como teorizada por Faïta (2011). Em 2.4.3, retomaremos conceitos do Dialogismo, da Psicologia Sócio-Histórica-Cultural (PSHC), das categorias da Ergonomia da Atividade à luz da Clínica da Atividade. Em 2.4.4, apresentaremos o Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação (QMAC), utilizado na geração dos dados, e o conceito de Aloconfrontação. Em 2.4.5, relacionaremos o estado da arte de estudos em LA e em Educação que apresentam construto teórico-metodológico fundamentado nas Ciências do Trabalho e da Linguagem. Em 2.4.6, abordaremos as vozes presentes nos discursos a partir de Lousada (2011) e Authiez-Revuz (1990; 1998), a Análise de Conteúdo a partir da obra de referência de Bardin (2011). Finalmente, em 2.4.7, sintetizaremos esta subseção.

Na sequência, apresentaremos o contexto em que surge a PSHC e os conceitos de Vigotski que fundamentaram a pesquisa e que balizarão, na *Seção 4*, nossas análises dos dados gerados através do QMAC, como esclarecemos anteriormente.

#### **2.4.1 Psicologia Sócio-Histórico-Cultural: contextualização e conceitos vigotskianos**

Nos parágrafos seguintes, tentaremos resumir, com base em Oliveira (1992), Freitas (1994a), Ivic (2010), Friedrich (2012) e Delari Júnior (2013), o contexto que precedeu os estudos de Vigotski, cujas obras chegaram ao Brasil na década de 1980.

A PSHC tem em Vigotski o seu maior representante por sua genialidade e pelo que esse teórico propôs e desenvolveu no campo da Psicologia soviética. Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), apesar da morte prematura aos 37 anos, deixou um legado científico de vanguarda e inestimável valor para a Psicologia. Vigotski estudou formalmente Direito, Filosofia e História, mas, em virtude do interesse que nutria pela Semiologia e pela Filosofia, também se voltou para as áreas da Linguística, Literatura e Arte, como nos informa Freitas (1994a, p. 75). Foi através desta última disciplina que apresentou seus primeiros trabalhos na seara da Psicologia, após a Revolução de Outubro de 1917, atraindo a atenção do teórico Kornilov, de cujo grupo participou.

Vigotski também foi professor de Literatura, Estética, Arte e Psicologia e, embora não tenha se graduado nesta última, contribuiu sobremaneira para seu desenvolvimento como ciência. Sua contribuição estendeu-se, sobretudo, para os estudos relacionados à Educação, a partir de uma análise psicológica do ensino extraída da relação entre aprendizagem e

desenvolvimento, como lemos no Capítulo 6 de **A formação social da mente** (2010), quando o autor apresenta uma discussão das implicações educacionais de suas teses.

Esse teórico soviético construiu sua teoria psicológica motivado pela busca de uma psicologia que desse conta do desenvolvimento humano em uma perspectiva social, histórica e cultural. Isto é, em uma perspectiva “onde o mundo cultural [...] apresenta-se ao sujeito como o *outro*, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal”, como bem define Oliveira (1992, p. 67, grifo da autora). Nesse percurso, Vigotski criticou as teorias psicológicas do seu tempo (ex. associacionismo, idealismo, comportamentalismo, naturalismo, entre outras em voga) pelas lacunas nelas existentes quanto à relação entre pensamento e linguagem, à formação da consciência, ao desenvolvimento do uso da palavra (os conceitos) em crianças e aos estudos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ex. atenção voluntária, memória artificial, capacidade de comparar e contrastar, planejamento, criatividade, reflexão, pensamento abstrato, raciocínio lógico-dedutivo, controle consciente do comportamento, etc.), “fenômenos psíquicos mediatizados” que surgem a partir dos instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012).

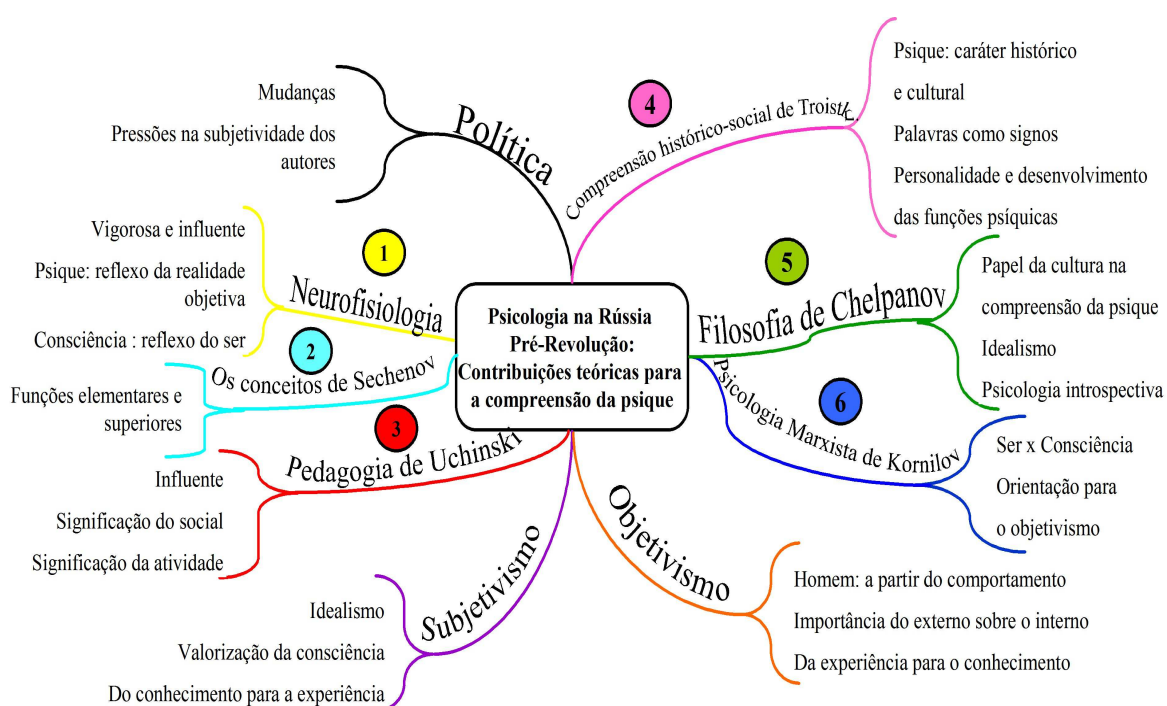
No dizer de Ivic (2010), “no cerne do sistema psicológico vygotskyano, encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual” (IVIC, 2010, p. 12). Nesse sentido, dado o período de intensas transformações no seu próprio contexto histórico, Vigotski buscou compreender o desenvolvimento da personalidade, mas, como aclara Oliveira (1992), pondo em relevo o papel da “dimensão sócio-histórica do desenvolvimento humano”, entendendo que “o funcionamento psicológico [...] fundamenta-se nas relações sociais [desenvolvidas num processo histórico] entre o indivíduo e o mundo exterior” (OLIVEIRA, 1992, p. 67). Para essa estudiosa da obra de Vigotski, esse é um de seus postulados fundamentais.

A PSHC desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, principalmente Luria e Leontiev, emerge em um contexto controverso de *pré-revolução*. Na Rússia pré-revolucionária havia correntes divergentes de teóricos que buscavam explicar o homem e a formação de sua consciência. Os estudos aconteciam em meio a uma pressão política, econômica e social que antecedeu a Revolução de 1917. Os teóricos adotaram posicionamentos que estavam direcionados para o objetivismo (realidade objetiva explica a consciência) ou para o subjetivismo (valorização da consciência individual). A Neurofisiologia, por exemplo, através de pressupostos evolucionistas e da reflexologia (a psique como reflexo da realidade objetiva), entendia que o plano subjetivo do homem só poderia ser acessado por meio da observação do comportamento.



Vigotski via nas lacunas da Psicologia de então, uma “incapacidade das correntes do início do século em estudar cientificamente aquilo que há de propriamente humano no psiquismo do homem [...] tomando como referência a própria condição humana”, como nos esclarece Delari Júnior (2013, p. 55). Algumas dessas correntes estão reunidas no mapa mental a seguir. Ele reflete *nossa compreensão* desse período a partir das reflexões de González Rey (2013), Freitas (1994a) e Pino (1990).

**Figura 19 – Síntese do contexto da psicologia na Rússia Pré-Revolução**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de González Rey (2013), Freitas (1994a) e Pino (1990).

Como podemos observar, a consciência era, assim, um reflexo do ser (tópico “1” do mapa mental). Um dos representantes da reflexologia foi o fisiologista Pavlov com seus estudos sobre reflexos condicionados, que tiveram influência significativa nas teorias de aprendizagem.

Ainda sobre o evolucionismo e a Neurofisiologia (tópico “2” do mapa), outros dois nomes são citados por Pino (1990, p. 63) como fonte das ideias de Vigotski e seus companheiros: Vagner e Sechenov. Para o primeiro, era preciso considerar o desenvolvimento natural e social-cultural do indivíduo. Para o segundo, havia dois tipos de funções psíquicas:

as elementares e as superiores, estas últimas tornaram-se conceitos basilares na obra de Vigotski.

González Rey (2013), por sua vez, cita quatro teóricos importantes desse período: Uchinski, Troistki, Chelpanov e Kornilov. O educador soviético Uchinski (tópico “3”) encontrou fundamentos no objetivismo e na fisiologia para sua defesa de uma ciência da psicologia voltada para a educação. Para esse autor, educação e trabalho apresentavam-se como categorias fundamentais: a primeira não poderia ser compreendida fora da vida social; o segundo era a atividade consciente essencialmente humana, fundamental para seu desenvolvimento integral (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 16-17), concepção esta semelhante àquela desenvolvida nos escritos de Marx (2004a) sobre o trabalho, como já aludimos na subseção 2.2.

Referido no tópico “4” do mapa mental, Troitski deu os passos iniciais em direção a uma psicologia de base histórico-cultural e ao estudo das funções psíquicas superiores. Conforme explica González Rey (2013, p. 18-19), esse teórico considerou o caráter histórico-cultural da psique e o caráter cultural da palavra, compreendida por ele como um signo. Troistki não separava o individual do social, discussão em voga na época, embora os considerasse planos contraditórios e inversamente proporcionais quanto à expressão na psique: quando um estava mais evidente na psique o outro não estava<sup>186</sup> (BUDILOVA, 1983, p. 21 *apud* GONZÁLEZ REY, 2013, p. 18). Outras inquietações desse autor foram: o estudo da personalidade, do desenvolvimento das funções psíquicas e da subjetividade no contexto da vida social do sujeito, temas também desenvolvidos por Vigotski.

Chelpanov (tópico “5” no mapa), foi um filósofo idealista que contribuiu para os estudos da consciência. Esse teórico não acreditava na explicação exclusivamente fisiológica para os fenômenos da consciência. Ao contrário, buscava estudar o caráter subjetivo dos processos mentais, como esclarece González Rey (2013, p. 21). O discípulo de Chelpanov, Kornilov (tópico “6” no mapa), diferentemente de seu mestre, voltou-se para a criação e divulgação de uma psicologia marxista, ou de fundamentos marxistas, como adverte Pino (1990, p. 63). Kornilov estabeleceu uma dicotomia entre ser e consciência de um ponto de vista objetivista, no qual “a consciência surge do ser” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 25).

Kornilov, para quem a Psicologia era a “ciência das reações”, como explica Pino (1990, p. 63), rompe com o idealismo subjetivista de Chelpanov e forma um grupo do qual participam Vigotski e Blonsky. O primeiro, como já vimos, reúne fontes de outras disciplinas,

---

<sup>186</sup> BUDILOVA, E.A. *Soticialno-psikjologicheskie problemy v Ruskoi nayke (Os problemas sócio-psicológicos na ciência Russa)*, Nauka, Moscou, 1983.

tais como a Arte, a Linguística, a Neurologia e a Sociologia, esta última lhe fornece o conceito de atividade humana nas obras de Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1998; MARX 2004a; 2004b), como vimos em 2.2. O segundo postula “o caráter histórico do comportamento” (PINO, 1990, p. 64).

No período pós-revolução, os estudos de Vigotski, Leontiev e Luria sobre o desenvolvimento da personalidade são divulgados através de congressos e avançam, culminando na Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-Histórica e Cultural, como utilizamos na pesquisa em tela. Esses autores buscaram, no seu tempo,

reestruturar a Psicologia soviética [...] com a perspectiva de superar o subjetivismo, o determinismo e o fenomenalismo presentes na ciência psicológica, e de romper os limites do mecanicismo que descaracterizava a constituição da inteligência e da personalidade do homem [...] E o primeiro passo importante nessa direção foi dado por L. S. Vigotski, que, já em seus trabalhos iniciais, mostrou que o defeito fundamental tanto da psicologia subjetivo-idealista como da reflexologia consiste na separação da psique da conduta, o qual conduz inevitavelmente ao mecanicismo na análise da conduta e, de fato, a este mesmo idealismo subjetivo na compreensão da psique (FONSECA-JANES; LIMA, 2013, p. 230).

Na verdade, como esclarecem as autoras, na concepção da formação do homem e do seu desenvolvimento tanto a conduta quanto a psique dependem da existência uma da outra e ambas dependem das relações sociais, históricas e culturais entre os indivíduos. Lembramos que o social representa o outro a partir do qual a consciência é formada. Nesse processo de formação e desenvolvimento, age sobre o homem o social tanto quanto o biológico. É o que veremos mais adiante.

Após essa síntese, abordaremos conceitos postulados por Vigotski a fim de retomá-los nos itens relativos à Clínica da Atividade e ao QMAC. Para isso, recorreremos a Freitas (1994a; 1994b), Friedrich (2012), Leontiev *et al.* (2013), Vigotski (1991; 2004; 2010), Vigotski, Luria e Leontiev (2014), para citar algumas obras.

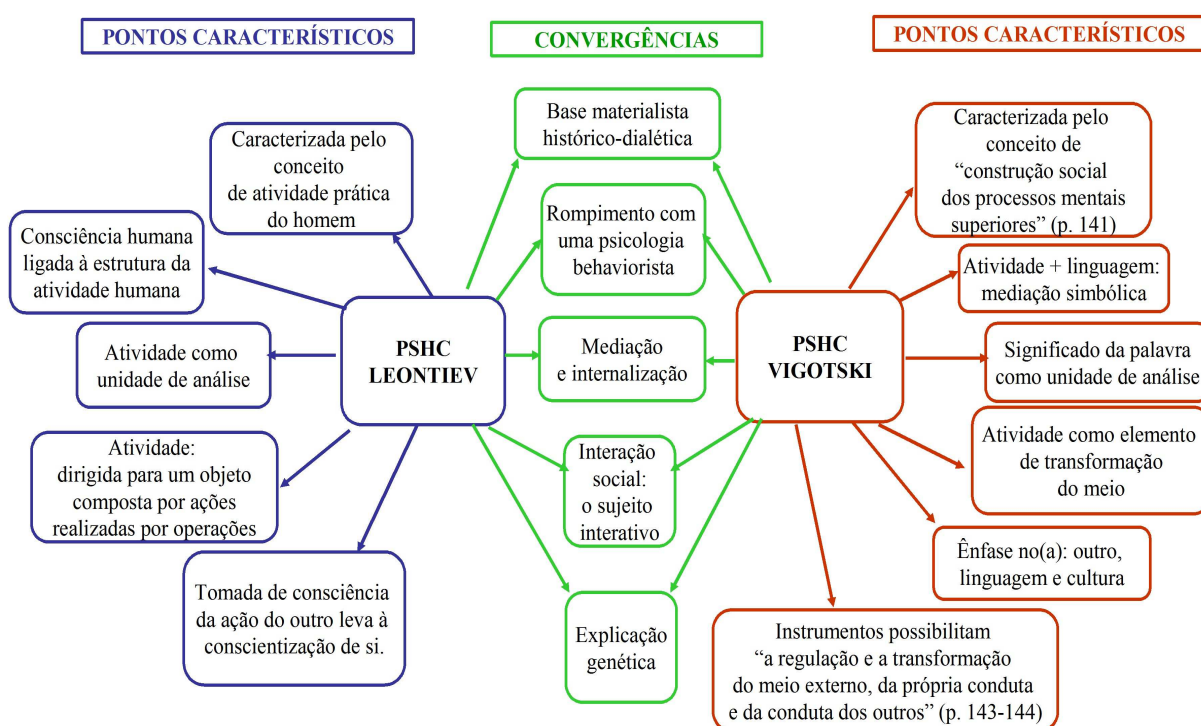
Diante da complexidade dos conceitos e da extensão da obra de Vigotski e seus colaboradores, optamos por abordar aqueles que figuram na interseção da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, do QMAC e do processo de ensinar a ensinar. Entre eles estão: *aprendizagem, consciência, conceitos cotidianos e científicos, desenvolvimento, fala interior, funções psicológicas superiores, internalização, instrumentos psicológicos, linguagem, mediação, métodos indiretos, subjetividade, e zona de desenvolvimento proximal.*

Antes, porém, vale a pena contextualizarmos esses conceitos, retomando aspectos abordados em 2.2, na discussão sobre a TA.

### 2.4.1.1 Leontiev e Vigotski: contextualizando o sujeito e os conceitos da PSHC

No intuito de situar o leitor, organizamos um mapa de comparação e contraste sobre as perspectivas de estudo de Leontiev e Vigotski. Trata-se de um OG baseado nas observações de Freitas (1994b). Nele, há conceitos já definidos na subseção 2.2, bem como conceitos que abordaremos nesta subseção.

**Figura 20 – TA: semelhanças e características entre as obras de Leontiev e de Vigotski**



Fonte: Elaborada pela autora a partir da subseção 2.2 e das leituras de Freitas (1994b, p. 140-146).<sup>187</sup>

Sabemos que Vigotski não chegou a desenvolver uma teoria da atividade, essa tarefa foi abraçada, principalmente, por Leontiev (FREITAS, 1994b; TUNES; PRESTES, 2009). A despeito desse fato, esse organizador gráfico ajuda-nos a visualizar que a *atividade humana* é entendida por Vigotski como elemento transformador do meio externo, isto é, do meio social. Por essa razão, a sua preocupação evidenciou o papel do social e da cultura como o *outro* na construção da consciência de si, analogamente como vemos em Marx e Engels

<sup>187</sup> Freitas (1994b) cita as obras de DAVYDOV, V.D.; ZINCHENKO, V.P. Vygotsky’s contribution to the development of psychology. *Soviet Psychology*, Nova York, M.E. Sharpe-Inc Publisher, 27 (2), march-april 1989, p. 22-36; e de WERTSCH, J.V. (Org.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

(1998, p. 20). Leontiev, por sua vez, privilegiava as relações sociais e a atividade coletiva, de modo que a atividade é um processo cultural, como avaliam Santos e Santade (2012).

A partir de uma visão histórico-dialética, a visão de homem que fundamenta a PSHC é a de um sujeito concreto em oposição a um sujeito idealizado (MARX; ENGELS, 1998, p. 19), tal como o trabalhador ideal e utópico preconizado pela Ergonomia Clássica. O sujeito da PSHC, ao contrário, desenvolve-se em um contexto histórico repleto de determinações de ordem social e cultural que influenciam todas as dimensões de sua existência. É, portanto, um homem real.

Tais conceitos são centrais na obra de Vigotski e na Psicologia que estava propondo com seus colaboradores, ainda que houvesse diferenças entre suas posições. A ruptura com uma Psicologia comportamental, behaviorista, e a compreensão de que o desenvolvimento do homem é biológico, mas, sobretudo, social, são características comuns a Leontiev e a Vigotski.

Vigotski entende o homem a partir de quatro dimensões. *Grosso modo*, temos a *filogenética*, ou a dimensão do desenvolvimento da espécie humana; a *ontogenética*, ou a dimensão do desenvolvimento do indivíduo; a *sociogenética*, ou a história dos grupos sociais; e a *microgenética*, ou o desenvolvimento psicológico do indivíduo. É importante esclarecer, com o apoio de Oliveira (2010, p. 58), que a palavra genética significa, aqui, a “origem” ou o “processo de formação”. O homem é, pois, construído a partir de suas interações no momento histórico e cultural do grupo do qual faz parte (OLIVEIRA, 1992; 2010).

Essa construção se dá de fora para dentro do sujeito, de modo que o mundo material, a natureza, e tudo o que ele comporta tornam-se o *outro* desse indivíduo, como já dissemos em outro momento. Ao internalizar as características e a cultura desse mundo exterior, este homem vai sendo moldado em um processo de humanização, como esclarece Oliveira (1992, p. 67-68).

Esses princípios Vigotskianos foram adotados tanto pela Ergonomia da Atividade quanto pela Clínica da Atividade na análise do trabalho, assim como o conceito de atividade proposto por Leontiev, aludido em 2.2. Assim, na Figura 20, percebemos convergências em relação à explicação genética, mediação, internalização e interação social. Outro conceito apontado no OG é a tomada de consciência, fundamental na análise dos dados de nossa pesquisa.

Como já vimos, Vigotski preocupou-se com o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nas suas investigações, desenvolveu estudos em torno da linguagem como instrumento mediador simbólico da atividade humana e sua relação com o

pensamento. Estudos esses que o levaram a ter no significado da palavra a unidade de suas análises.

Leontiev, por seu turno, enfatizou, sobremaneira, a atividade prática humana, de modo que essa se tornou sua unidade de análise. Nessa perspectiva da atividade prática composta por ações e estas por operações, encontramos um elemento importante ao qual retornaremos quando tratarmos da aloconfrontação e do QMAC: *a ideia de que a tomada de consciência da ação do outro leva à conscientização de si* (LEONTIEV, 2004, p. 138; 2009, p. 12).

Terminado esse preâmbulo, passaremos, então, a apresentação do conjunto de conceitos relacionados anteriormente, como os compreendemos a partir da leitura de Vigotski (1991; 2004; 2010; 2013) e de seus estudiosos, alguns já citados nesta subseção.

Nos subitens a seguir, discutiremos esses conceitos, atendo-nos às definições dadas por Vigotski sem, contudo, mergulharmos na complexa teoria que os fundamenta.

#### 2.4.1.2 Fala interior: o desenvolvimento da fala social

“O fato de a fala ser mais egocêntrica ou mais social depende não só da idade da criança, mas também das condições que a cercam” (VIGOTSKI, 1991, p. 21). Com esta posição, Vigotski contesta conclusões piagetianas sobre a *fala egocêntrica* e a *fala socializada*.

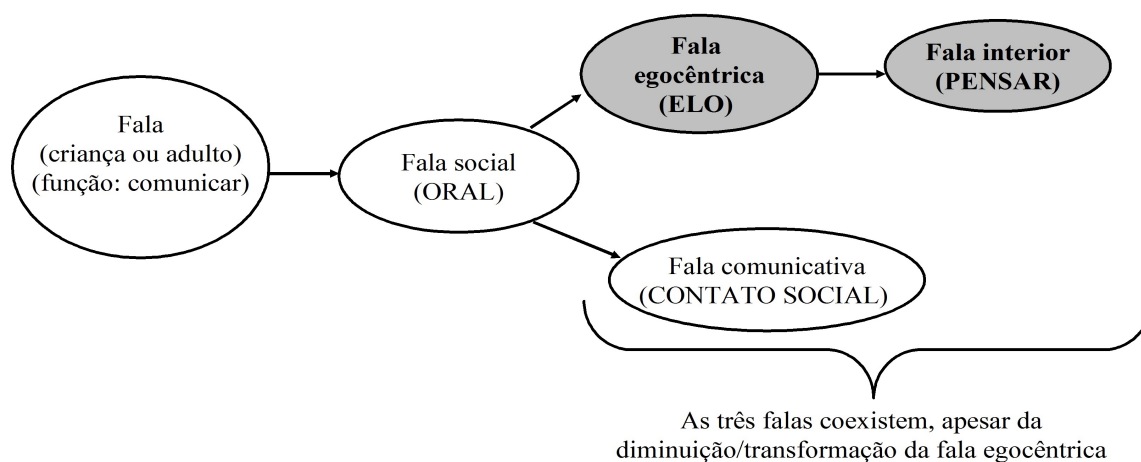
Vigotski explica que, para Piaget, a *fala egocêntrica* é aquela identificada nas crianças em idade pré-escolar quando estas falam em voz alta, mas para si próprias, sem a intenção de comunicar-se, não tendo função no desenvolvimento e chegando a desaparecer com a experiência escolar. Na *fala socializada*, desenvolvida após esse período, a criança tem a intenção de comunicar algo e, portanto, busca uma interação com o outro (VIGOTSKI, 1991, p. 14).

Ao revisitar esses conceitos por meio de experiências com crianças, Vigotski constatou o seguinte sobre a fala egocêntrica: (i) é um “meio de expressão e de liberação da tensão” na execução de uma atividade; (ii) é estimulada por “interrupções no fluxo da atividade”, interrupções estas que “despertam a consciência dessa atividade”; (iii) não desaparece, ao contrário, “torna-se um instrumento do pensamento” na solução de problemas; (iv) sua relação com a atividade é composta por “alterações complexas”; (v) assume “função diretiva e estratégica” nas atividades da criança, esta verbaliza suas ações para si intencionalmente, porém, sem consciência dessa função estratégica; (vi) só faz sentido para

quem a produz; (vi) as “operações mentais realizadas pelas crianças em idade pré-escolar por meio da fala egocêntrica já estão, na criança em idade escolar, relegadas à fala interior silenciosa” (VIGOTSKI, 1991, p. 15).

Vigotski conclui que: “a fala egocêntrica não se atrofia [...], transforma-se em *fala interior*. Esta última, por sua vez, é uma “reflexão silenciosa”, ou seja, é o “pensar para si próprio” (VIGOTSKI, 1991, p. 15-16). A partir dessas conclusões, o autor explica que a fala egocêntrica *não* é anterior à fala social. Na verdade, a fala social desenvolve-se primeiro e, posteriormente, diferencia-se em: fala egocêntrica e fala comunicativa. A partir dessa diferenciação, a criança passa a falar para si em voz alta e, com a idade escolar, alcança a fala interior: *reflete em silêncio, isto é, pensa*. Vigotski também contesta o termo “socializada”, que pressupõe uma outra fala antes desta, o que, para ele, é um equívoco (VIGOTSKI, 1991, p. 17). Para ilustrar o exposto, elaboramos o esquema a seguir, baseado em Vigotski (1991, p. 17-18).

**Figura 21 – Curso do desenvolvimento do pensamento verbal em Vigotski**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Vigotski (1991, p. 17-18).

É importante repetir que a fala egocêntrica não deixa de existir simplesmente, ela e as demais falas coexistem até que a criança passe a refletir mais frequentemente de modo silencioso, não dependendo da vocalização para realizar suas atividades mentais. Vigotski afirma que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 1991, p. 18).

A ilustração anterior indica o papel de elo (ou transição) exercido pela fala egocêntrica nesse desenvolvimento da fala social para a fala interior. Como explica Freitas

(1994b, p. 107), a fala egocêntrica está na transição de uma fala exterior para uma fala interior, de modo que há uma passagem de “funções intersíquicas (atividade social) para funções intrapsíquicas (atividade individual)”. Nessa perspectiva a criança adquire a “capacidade de pensar as palavras”, como resume Jobim e Souza (2014, p. 133).

O caso de uma criança ouvinte que cresce “exclusivamente” em um ambiente de surdos-mudos, citado por Oliveira (2010, p. 59), também é ilustrativo desse postulado. A autora explica que esta criança jamais desenvolverá a linguagem oral, por não haver um ambiente ou contexto externo favorável a este desenvolvimento. Por isso a interação com o outro é *capital* no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Gostaríamos de concluir este subitem citando uma colocação de Vigotski a qual retomaremos mais adiante na Clínica da Atividade. Trata-se do “papel da atividade da criança na evolução de seus processos mentais” (VIGOTSKI, 1991, p. 20). Vigotski constatou que a fala para si em voz alta teve impacto sobre a atividade das crianças de seu experimento, assim como a própria atividade também influenciou esta fala egocêntrica (1991, p. 15-16). Portanto, atividade e fala egocêntrica estavam em constante inter-relação, conforme o relato do experimento.

A partir da descrição do desenvolvimento da fala social em fala interior, passaremos a abordar outros conceitos de Vigotski importantes para o nosso trabalho de geração e análise de dados, como veremos adiante, bem como para os processos de ensino e de aprendizagem na formação. Trataremos, portanto, da *aprendizagem*, do *desenvolvimento*, da *ZDP* e dos *conceitos cotidianos e científicos*.

#### 2.4.1.3 PSHC e escola: a importância da interrelação entre aprendizagem e desenvolvimento

Começaremos este subitem pela etimologia do verbo “aprender”. Conforme Cunha (2010, p. 50), “aprender” tem origem no verbo latino “*apprehendĕre*”. Este último, segundo Bussarello (2005, p. 32), tem o significado de “tomar; apoderar-se de; apreender”. Segundo o **Dicionário Online de Português** (Dicio), a ação de aprender consiste em: “passar a ter conhecimento sobre”; “instruir-se”; “passar a possuir habilidade técnica”; “começar a compreender melhor, normalmente, pelo uso da vivência, da sensibilidade, etc”.

A partir das definições anteriores, podemos dizer que, ao aprender, o sujeito se apropria daquilo que antes estava longe do seu alcance ou daquilo que não constituía a sua consciência. Assim, a *aprendizagem* pode ser, inicialmente, compreendida como o *processo de trazer para dentro de si, para a memória, o que está longe ou o que é diferente do*



*conhecimento atual que se tem sobre algo*. Trata-se de um processo que se dá de fora para dentro, analogamente ao que acontece com a fala interior, que evolui a partir do social para o individual. A fala interior constitui-se, também, como desenvolvimento ativado por uma aprendizagem anterior.

Esse processo acontece ao longo da vida do indivíduo de modos distintos, dentro e fora da escola. Na verdade, o processo de aprender inicia-se na criança antes da aprendizagem formal ou escolar. Com efeito, a criança aprende e se desenvolve desde o seu nascimento (VIGOTSKI, 2010, p. 95). Antes de participar da vida escolar, a criança forma *conceitos cotidianos* (conhecimentos empíricos do senso comum) a partir da experiência no seio familiar e no seu contexto social. Trata-se, assim, de uma “pré-história” da aprendizagem, no dizer de Vigotski (2010, p. 94; 2013, p. 32).

Esses conhecimentos cotidianos são explicados por Vigotski (1991, p. 73-79) a partir de suas análises das ideias piagetianas acerca dos *conceitos espontâneos*. Freitas (1994a), ancorada nos estudos de Vigotski, define, assim, os conceitos espontâneos ou cotidianos: “são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta” (FREITAS, 1994a, p. 102). Ou, no dizer de Friedrich (2012, p. 99), são conceitos que “têm um grau de abstração pouco elevado”, pertencem ao campo do pensamento empírico.

Vigotski nos dá um exemplo prático. O autor esclarece que “[q]uando a criança pergunta “Por quê?” e o adulto lhe responde, quando ela escuta histórias contadas por um adulto ou outras crianças, ela está de fato aprendendo” (VIGOTSKI, 2004, p. 525). Ele também menciona as imitações e as instruções sobre como proceder como formas de aprendizagem que vão se realizando na mente da criança, formando um “repositório completo de habilidades” (VIGOTSKI, 2010, p. 95). Essas experiências, portanto, compõem o conjunto de conceitos espontâneos que esta criança levará para escola e que deve ser considerado pelos professores no planejamento de suas atividades de ensino.

Vigotski (1991, p. 79) esclarece, ainda, que os conceitos espontâneos são formados sem que a criança tenha “consciência reflexiva” do que sabe nem de como sabe. É somente a experiência escolar, formal e sistematizada que dará a ela as ferramentas para ativar essa reflexão. Isso nos leva aos *conceitos científicos* (conteúdos organizados que explicam a realidade) ou pensamento de nível mais abstrato.

Os *conceitos científicos* são, segundo Freitas (1994a, p. 102), aqueles “adquiridos pela criança na escola” de forma sistematizada e voltada para a solução de problemas.

Podemos compreender a relação entre estes dois conceitos, com certa clareza, a partir do seguinte exemplo:

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conteúdo científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar” (VIGOTSKI, 1991, p. 93).

As palavras do autor nos ajudam a concluir que os dois tipos de conhecimentos estão inter-relacionados. O segundo, *científico*, depende do primeiro, *cotidiano*. Ambos se relacionam primeiro por meio de generalidades e por meio de um sistema de conceitos que vai se formando na mente da criança (VIGOTSKI, 1991, p. 95). O conceito cotidiano é, posteriormente, ressignificado a partir do científico, quando a criança se apropria dos conteúdos escolares. Reside aí a importância da escola e do trabalho docente nas ações de planejar, organizar, sistematizar e regular as atividades de estudo que propiciem essa ressignificação, e consequente aprendizagem consciente dos conceitos, como já discutido em 2.3, a partir de Davidov (1999).

Seguindo esse raciocínio, na escola, a criança toma para si, com o auxílio do professor, dos colegas mais adiantados e da mediação, os conceitos científicos e o pensamento abstrato que a ajudarão a conhecer (e a modificar) a realidade, moldando, assim, a sua formação. A criança, então, “se forma por meio da aprendizagem, que promoveu seu desenvolvimento pela ampliação permanente da consciência” (LUCKESI, 2011, p. 49). Essa explicação de Luckesi revela o posicionamento de Vigotski (2004; 2010; 2013) sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Para o teórico soviético, a aprendizagem e o desenvolvimento constituem processos interdependentes, porém assíncronos e assimétricos. Vigotski compreende o desenvolvimento mental como posterior ao processo de aprendizagem. Esta última, no âmbito da escola, “orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, de modo que este “não acompanha nunca a aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 104; 2013, p. 41-42). Vejamos como Vigotski define esses conceitos:

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança 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 na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2013, p. 40).

Nesse excerto, Vigotski põe em relevo alguns aspectos importantes para quem ensina. Estes estão relacionados a seguir: a) a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, embora não sejam processos simultâneos, como já vimos em Amigues (2004); b) a ativação das funções psicológicas superiores na criança em contexto escolar amplia-lhe a consciência acerca do objeto estudado; c) a formação dessas funções é sócio-histórica e cultural; d) a aprendizagem é um processo consciente de apropriação do mundo externo; e) a apropriação do externo provoca desenvolvimento se o conhecimento for novo e houver condições internas para tal; e f) a aprendizagem é “fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 94-95; 2013, p. 40).

Ocorre que não é toda aprendizagem que provoca desenvolvimento de funções mentais. É preciso que o aprendizado se adiante ao desenvolvimento para que este último aconteça. Tal premissa nos leva ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposto por Vigotski (2010, p. 94-105).

Para o autor, há o nível de desenvolvimento *real* e o *potencial*. O primeiro é caracterizado pela independência da criança na solução de problemas, pois já está pronto na sua estrutura mental, são as funções psicológicas que já amadureceram, isto é, são os “produtos finais do desenvolvimento” ou “frutos do desenvolvimento”, na analogia do autor. O segundo é o que ela consegue fazer com o auxílio do professor ou de um colega mais experiente, indicando um movimento em direção à maturação.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vigotski como “a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial”, definindo “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”; são como “brotos do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 97-98). Esse conceito é essencial para quem ensina e planeja atividades escolares, pois, como explica seu proponente: “[o] aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 102).

Em outras palavras, é somente a aprendizagem de algo novo ou colocado em uma perspectiva diferente daquela já conhecida pela criança, em uma situação de interação, que cria uma zona de desenvolvimento proximal, levando ao amadurecimento de suas funções

mentais superiores. Funções estas, no dizer de Vigotski (2010, p. 103), “culturalmente organizadas e especificamente humanas”, como já assinalamos.

Oliveira (2010, p. 63) explica que é somente na ZDP que a intervenção de um indivíduo experiente pode alcançar êxito em relação ao indivíduo que aprende. Isso é verdade em razão de na ZDP já haver um processo inicial de desenvolvimento. Se este desenvolvimento estiver completo a intervenção será inócua; caso não tenha iniciado, também o será. Em outras palavras, se a etapa intelectual já foi atingida pela criança ou se ela não tiver sido iniciada, a intervenção não terá efeito no desenvolvimento.

Diante do exposto, podemos afirmar que a aprendizagem, ou aprendizado, como propõe Oliveira (2010, p. 59), é uma experiência e um processo. É uma experiência social (com o outro) e mediada (por instrumentos, como veremos) desde o nascimento. É um processo que ativa as funções psicológicas superiores, gerando desenvolvimento e ampliação da consciência do sujeito quando este aprende sobre um dado objeto.

Com efeito, ao aprender conhecimentos de cunho científico, o sujeito redimensiona conscientemente os conhecimentos correlatos do senso comum representados nos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2013, p. 34). Assim, a aprendizagem pode ser descrita como um movimento do pensamento empírico para o pensamento abstrato. Este último deve ser preponderante na escola, com vistas a promover a ampliação da consciência.

Oliveira (1992) aclara essa ideia no seguinte excerto:

A ideia de plasticidade não supõe um caos inicial, mas sim uma estrutura básica estabelecida pela história da espécie, que cada indivíduo traz consigo ao nascer. Sobre essa estrutura [biológica] básica é que serão organizados os chamados sistemas funcionais, que mobilizam diferentes partes do cérebro para a realização das diversas atividades psicológicas (OLIVEIRA, 1992, p. 69).

Tal plasticidade é possível pelas estruturas biológicas, mas também e, principalmente, pelas práticas sociais e culturais das quais a criança participará na sociedade em que está inserida. Assim, o desenvolvimento também é definido culturalmente como um processo posterior à aprendizagem de um dado conceito. Ele ocorre primeiro no nível interpsicológico através das interações da criança com adultos e outras crianças, em seguida de modo intrapsíquico, quando ela está apta a resolver os problemas propostos de modo independente, consciente, intencional e voluntário, por meio do pensamento verbal, segundo explica Oliveira (1992, p. 68).

O professor deve, então, observar esse fato ao planejar as atividades de estudo. Vigotski chama a atenção para o fato de que “a educação se faz através da própria experiência

do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2004, p. 67). Nessa organização, deve estar presente a ZDP.

Para atuar na ZDP, o professor deve fazer uso de metodologias direcionadas, que permitam sua intervenção pedagógica e facilitem a aprendizagem do aluno. Essa mediação requer atividades que envolvam emoções e afetividade a fim de que se conquiste adesão voluntária do aluno. Afinal, é somente com o processo de cooperação entre o professor e o aluno que este último encontra-se psicologicamente disponível para avançar no seu aprendizado.

Acreditamos que o exposto até aqui também é verdadeiro para a formação de professores. Nesse contexto, o formador pode explorar tanto os conhecimentos do senso comum sobre ensino e aprendizagem que trazem seus estudantes, como os saberes experienciais dos formandos que já estejam na profissão. Essa interlocução seria propícia à definição das ZDP dos alunos e ao posterior desenvolvimento de conceitos científicos imprescindíveis ao *métier*, como é o caso dos conceitos discutidos neste subitem.

Sabemos que ao ingressar em um curso de Letras/Inglês, o estudante traz consigo uma série de *conceitos espontâneos* acerca do que seja aprender inglês, aprender a ensinar inglês e, efetivamente, ensiná-lo. Ao formador cabe mediar a aprendizagem dos conceitos científicos que subjazem a essas três dimensões, a fim de que os *conceitos espontâneos* sejam transformados (orientando, instruindo, demonstrando, aplicando as dinâmicas aludidas na subseção 2.1, etc.). Desta maneira, o estudante poderá aplicar os *conceitos científicos* que embasam o *métier* docente às situações concretas de ensino na teoria e na prática, evitando o “método de tentativa e erro”. Essa mediação pressupõe a existência de diferentes ZDPs entre os formandos.

É nessa perspectiva da ZDP que defendemos a atividade de ensinar a ensinar. A partir da TA e dos conceitos da PSHC, as aulas ministradas com o apoio de técnicas e de modos de ensinar aspectos do *métier* docente ainda na formação, incorporando o contexto de sala de aula de LI, podem criar ZDPs. Estas últimas permitiriam apropriação não apenas do tópico ensinado, mas também de como ensiná-lo. Como tal apropriação requer prática, é salutar promovê-las ao longo da formação, desta maneira, o professor da prática de ensino teria condições de desenvolver projetos mais ousados, dirigidos à prática nas escolas. Em tese, seus estudantes já estariam aptos a aplicar os conhecimentos e modos de agir e de dizer básicos do *métier* docente. De certo modo, eles já teriam construído uma *consciência*

*didático-pedagógica* no âmbito do ensino da LI para lidar com uma turma no contexto real de ensino promovido pelo estágio.

Lembramos que as funções psicológicas superiores, embora estejam fisiologicamente presentes na estrutura cerebral da espécie, dependem da interação com o mundo externo, a fim de que se desenvolvam plenamente. Os fenômenos sociais, culturais e históricos que sucedem nesse meio externo exercem forte e ampla influência no desenvolvimento dessas funções na criança. A nosso ver, na formação não é diferente.

Assim como a escola, a universidade é o ambiente propício para este desenvolvimento pleno em razão das práticas sociais dela constitutivas. Com efeito, em virtude de sua natureza voltada para a interação, para a descoberta do novo e para o ensino do pensamento abstrato, ambas têm papel decisivo no aprendizado.

Desse modo, o argumento principal é: as funções são primeiro interpsicológicas (social) para tornarem-se intrapsicológicas (individual). Portanto, o desenvolvimento é um processo que ocorre de fora para dentro do sujeito, como ocorre com a *fala interior*, discutida em 2.4.1.2.

No próximo subitem, daremos prosseguimento aos conceitos da teoria vigotskiana do desenvolvimento relativos à pesquisa em tela, quais sejam: a *tomada de consciência*, a *subjetividade*, a *internalização*, os *artefatos*, o *sentido*, o *significado* e a *mediação*.

#### 2.4.1.4 Formação social da consciência na PSHC: conceitos implicados

Neste subitem, pretendemos abordar o conceito de *consciência* através de outros conceitos vigotskianos que colaboram para a sua formação e que, como já dissemos, estão diretamente relacionados à geração e à análise dos dados desta pesquisa. Referimo-nos, pois, à *internalização*, aos *artefatos*, à *mediação*, ao *sentido*, ao *significado*, à *tomada de consciência* e à *subjetividade*. Novamente, construiremos nosso texto a partir de Vigotski (1991; 2001; 2004; 2010), mas também valeremo-nos da voz de especialistas em sua obra, em especial Oliveira (1992; 2010), Freitas (1994a; 1994b), e Friedrich (2012).

Como os conceitos estão imbricados, torna-se difícil e inútil apresentá-los isoladamente em relação à formação da consciência. Assim, à medida que explicarmos a *internalização*, por exemplo, também inseriremos os conceitos relacionados a este processo, além daqueles que nos propomos a expor neste subitem. Cada um destes, conforme o seu papel no desenvolvimento das funções superiores, contribuem para a formação da função

psíquica mais importante para o ser humano: a consciência de si e do mundo social e cultural onde está inserido.

Iniciaremos, retomando os conceitos de aprendizado e de desenvolvimento. Aprendemos que o desenvolvimento ocorre do exterior para o interior do indivíduo. Além disso, não é qualquer nova informação que gera desenvolvimento ou modificação das funções mentais superiores. Como já apresentamos, é necessário que haja uma ZDP para que o desenvolvimento ocorra.

Nesse sentido, Vigotski adverte que é preciso haver uma antecipação ao desenvolvimento para que este último aconteça. Assim, a escola funciona como um potencializador, por excelência, das capacidades do aluno, oferecendo-lhe os meios possíveis para o seu desenvolvimento. Estes meios referem-se a modos variados de apresentar os conteúdos, formas de instrução diferenciada para alcançar diferentes ZDP, propostas diversificadas de trabalho com leitura e escrita, seleção prévia de materiais de estudo a partir do conhecimento prévio dos estudantes, observação dos modos como os alunos resolvem os problemas propostos, elaboração de atividades de estudo (DAVIDOV, 1999), utilização de tarefas variadas de trabalho em grupo e individual, propostas de monitoria entre alunos, atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento abstrato, para citar alguns.

O professor, por sua vez, é figura determinante nessa tríade: aluno – professor – contexto de aprendizagem (ALONSO, 2012, p. 8). É ele quem planeja, organiza e gerencia o meio social aula, atuando como um interventor, provocando comportamentos nos alunos que possam servir de gatilhos para processos de aprendizado. Note-se a complexidade da tarefa do professor, já abordada na subseção 2.1, na busca de promover e facilitar a internalização daquilo que ensina.

No caso específico da formação, o ato pedagógico do professor – planejar, executar e avaliar – precisa estar alinhado com a proposta de formar o futuro professor na perspectiva da ampliação de sua consciência. Trata-se da consciência acerca da profissão e de si mesmo como responsável pelo ato pedagógico. Ato este que “não pode ser *qualquer ação*”, diz Luckesi, “mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos [...] pelos melhores resultados possíveis” (LUCKESI, 2011, p. 56-57, grifos do autor). A intervenção do professor em qualquer nível de ensino deve estar voltada para essa ampliação da consciência a qual depende da internalização.

Para Vigotski, “[a] internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 58). A partir de seus estudos, sabemos que a internalização é um

conceito chave na formação da consciência. Por isso, aquela não pode ser entendida como um acontecimento único e isolado no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Na verdade, o que há são etapas de internalização que culminam na *apropriação* de conhecimentos (de fora para dentro do indivíduo), de modo que se possa dizer que tal conhecimento foi consolidado.

Vimos que todo o processo de aprendizado tem início muito cedo na vida da criança. Ela “capta” a realidade através das interações, das brincadeiras e das *imitações* do ambiente ao seu redor. Com as *imitações* a partir de interações com outros indivíduos e com os objetos, a criança, na tentativa de reproduzir certo comportamento da vida real, ressignifica-o, progredindo na relação que estabelece entre objetos e significados (ex. tijolo representa um carrinho) e ações e significados (ex. o bater de pés no chão representa o cavalgar), como nos ensina Vigotski (2010, p. 116-119).

A *imitação* é, nesse sentido, “a reconstrução individual [pela criança] daquilo que é observado nos outros”, ou seja, a “construção de algo novo” a partir do que ela já observa na vida real, diz Oliveira (2010, p. 65). Essas imitações são aprendizados que se encontram acima das capacidades da criança, mas estão em sua ZDP – de outra forma a imitação não seria possível. Daí a ZDP ser considerada prospectiva ao desenvolvimento e dependente da interação. Por isso, imitar passa a contribuir para o desenvolvimento, como esclarece a autora, ao citar a imitação da escrita do adulto pela criança (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

Ainda que extremamente simplificada, podemos representar a *nossa* compreensão do caminho para a *internalização* da seguinte forma, (onde ‘→’ significa ‘conduz à/ao’): *interação* com outro → *observação* de uma atividade do mundo externo → *imitação* dessa atividade (*reconstrução*) → *aprendizado* da atividade → *desenvolvimento* das *funções psicológicas* envolvidas → estágios de *internalização* da atividade reconstruída na mente da criança → *apropriação* da atividade reconstruída (consolidação).

Podemos compreender melhor o esquema a partir de Friedrich (2012). A autora explica que o psiquismo para Vigotski “não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele ‘trabalha o mundo’” (2012, p. 49, grifo da autora), isto é, a consciência medeia a nossa relação com o mundo através de artefatos. Artefatos estes que possibilitam o surgimento das funções psicológicas superiores. É na criação dessas funções que ocorre a *internalização* e a conseqüente *apropriação* da realidade externa ao indivíduo (ex. aprendizagem das palavras e seus significados) e, assim, dá-se a sua humanização. A *internalização* é, pois, uma “reconstrução interna de uma operação externa”, no dizer de Vigotski (2010, p. 56).



Para concluir nossa intervenção sobre este conceito, vejamos como se dá a *internalização* através da ilustração do autor para a evolução do gesto de apontar da criança, resumida nas ações<sup>188</sup> a seguir: (i) o bebê ergue o braço para tocar um objeto. Seu desejo é pegá-lo, mas não consegue (atividade externa); (ii) os outros entendem essa operação como um gesto de apontar (interpessoal); (iii) o movimento do bebê, orientado para o objeto, é constantemente ressignificado pela reação dos outros (intrapessoal); (iv) com o tempo o bebê começa a associar “o movimento de pegar” com o gesto cultural de apontar (estágios de internalização → intrapsicológico e individual) e passa a utilizá-lo como é esperado pelo meio onde vive (apropriação) (VIGOTSKI, 2010, p. 57).

Em resumo, o movimento inicial de tentar alcançar o objeto transformou-se em gesto de apontar para o objeto. Ocorreu, assim, um processo de internalização na criança, conseqüência da reação do outro sobre seu movimento inicial. A relação que a criança mantinha com o objeto foi transformada e internalizada como uma “atividade socialmente enraizada” no meio social da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 58). Assim, o autor comprova que o processo de internalização também necessita do outro para iniciar, porém, uma vez iniciado, trata-se de um processo gradual, reflexivo, individual, e, portanto, intrapsicológico.

Freitas (1994a) resume a internalização, da seguinte forma:

O processo de internalização é eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do intersicológico, portanto, sendo indispensável o papel de um outro (FREITAS, 1994a, p. 93).

As palavras da autora reforçam o que já temos abordado até aqui. Elas também nos remetem ao posicionamento de Bakhtin e o Círculo acerca do Dialogismo, como examinaremos mais adiante, ainda nesta subseção. Ver item 2.4.2.

A relação mediada entre a criança e o mundo externo na construção do gesto de apontar nos conduz aos conceitos de *mediação* e *artefato*. A relação do sujeito com o mundo externo – a sociedade e os conhecimentos nela produzidos – acontece, segundo os postulados de Vigotski (1991; 2001; 2010), de forma indireta, isto é, por meio da *mediação*. Desse modo, a relação homem-meio dá-se sempre através de *atividades mediatizadas* (ou atividades indiretas) por artefatos (instrumentos materiais ou simbólicos) (VIGOTSKI, 2010, p. 54).

Para o teórico soviético, os artefatos são elementos mediadores das relações entre o indivíduo e a natureza (mundo externo). Conforme os princípios da PSHC, os artefatos

---

<sup>188</sup> Entre parênteses, está a *nossa* compreensão do que ocorre em cada etapa, a partir da referida leitura.

também são culturais e participam da formação da consciência do indivíduo, porquanto operam no nível do pensamento. Eles podem ser instrumentos materiais (ex. ferramentas físicas → ex. tesoura, computador, faca, régua, etc.), ou instrumentos simbólicos ou psicológicos (ex. signos → linguagem).

Vigotski (2010, p. 53) explica que, apesar de distintos, signo e instrumento material têm função mediadora, agindo sobre a atividade do sujeito de modo também distinto. A ferramenta ou instrumento material é “orientado *externamente*”, levando “a mudanças nos objetos”, isto é, agindo como um “condutor da influência humana” sobre um determinado objeto para resolver uma tarefa (VIGOTSKI, 2010, p. 55, grifo do autor). O instrumento ou ferramenta está, portanto, voltado para o controle da natureza. Ao utilizarmos uma faca para cortar um pão, um martelo para fixar um prego, uma régua para medir, ou um editor de texto para escrever um artigo, estamos fazendo uso de uma ferramenta material. Ela medeia nossa relação com o objeto, agindo sobre este último.

Como explica Vigotski, “[o] controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 2010, p. 55). Entendemos que o autor refere-se, aqui, ao desenvolvimento das funções superiores e à mediação por instrumentos psicológicos, abordados na sequência.

Friedrich explica que os signos são instrumentos psicológicos. A autora explica esses artefatos da seguinte maneira: “[o] sujeito que utiliza um instrumento psicológico se transforma, ao mesmo tempo, em um objeto [...], sobre o qual o instrumento age [...] o homem controla e influencia seu comportamento psíquico” (FRIEDRICH, 2012, p. 66).

Dito de outro modo, o instrumento psicológico (ex. signo) é “orientado internamente”. Ele “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 2010, p. 55). Isto é, o signo está voltado para o *controle consciente pelo indivíduo do próprio comportamento*.

Para exemplificar o postulado do autor, utilizaremos os conceitos de *percepção mediada*, *atenção voluntária* e *memória mediada*, descritos por Oliveira (2010). Essas são funções fundamentais nas atividades de estudo que devem ser planejadas e executadas pelo professor. Conforme explica a autora, o ser humano nasce com *atenção involuntária* (ex. não seleciona estímulos; atenta para todos), *percepção sensorial direta* (ex. vê; escuta...) e *memória natural* (ex. registra experiências anteriores).

À medida que interage com os outros e com o mundo externo, essas funções elementares vão se complexificando, ou diferenciando-se, sem, contudo, deixarem de existir. Assim, a *atenção involuntária* desenvolve-se em uma *atenção voluntária*, por meio da qual o indivíduo controla qual estímulo terá a sua atenção. Esta última se torna, então, seletiva, processo mental essencial para o aprendizado.

A *percepção sensorial* desenvolve-se em *percepção mediada* por conteúdos culturais. Isto significa dizer que o indivíduo passa a perceber as informações por meio de conhecimentos anteriores sobre estas últimas e conforme as situações concretas em que foram utilizadas. A linguagem tem papel determinante na constituição da percepção mediada, pois a criança passa a perceber o mundo através da fala, da linguagem, expressando categorizações desse mundo, conforme examinaremos adiante.

A *memória natural*, por sua vez, desenvolve-se em *memória mediada* por meio de ações do indivíduo para registrar os eventos dos quais deseja lembrar. Para isso, utiliza-se de instrumentos e signos como agendas, calendários, listas, etc., que medeiam o processo de recordação, ampliando a capacidade de memorização (OLIVEIRA, 2010, p. 79). Estes signos “estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais”, conforme explica Vigotski (2010, p. 32). O signo, aqui, não age sobre o objeto, mas sobre o próprio indivíduo, comprovando sua orientação para o interior deste último.

Oliveira (2010) enfatiza que esses processos de controle do comportamento são característicos da espécie humana. Eles têm componente biológico, mas somente desenvolvem-se no seio da vida social do indivíduo e de modo mediado. Eles são frutos de processos de ressignificação da realidade, não se constituindo em uma simples interiorização da realidade tal como ela é, como nos explica Oliveira (2010, p. 80-81).

Na PSHC de Vigotski e seus colaboradores, a *linguagem* é o elemento mediador por excelência entre a realidade e o indivíduo. Ela medeia as relações entre este e o meio social, organizando o pensamento e promovendo o desenvolvimento das funções superiores. As experiências deste pesquisador e seus colaboradores apontam que há “uma integração entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 7). Examinaremos essa relação no adulto nos itens dedicados à Clínica da Atividade e ao QMAC. Ver item 2.4.3

Em a **Formação Social da Mente** (2010), Vigotski conclui o seguinte a respeito do papel da fala:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem [...] Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa *a controlar o ambiente com a ajuda da fala*. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2010, p. 11-12, grifos nossos).

A conclusão do autor expressa o postulado da fala egocêntrica e de sua diferenciação em fala interior, como explicitado anteriormente. A criança utiliza a fala egocêntrica, a verbalização (“fala enquanto age”), como um instrumento para realizar suas atividades e organizar seu pensamento no planejamento de soluções para os problemas que surgem, até que a fala passa a fazer parte da solução. Trata-se de uma intelectualização da fala.

A complexidade do processo de verbalização pela criança é destacada por Vigotski, o qual adverte que se a fala for proibida, a atividade não será realizada. Comprova-se, assim, o papel da linguagem como um signo mediador da atividade da criança. Ela tanto torna mais fácil o manuseio de objetos quanto “*controla o comportamento da própria criança*”, como explica o autor (2010, p. 15, grifos do autor). A linguagem age, portanto, como um instrumento psicológico. Essa proposição é essencial ao processo de análise dos dados de nossa pesquisa, analisados na Seção 4.

Vigotski esclarece, ainda, que a linguagem adquire uma “*função intrapessoal*” nesse processo de solução de problemas. “Em vez de apelar para um adulto”, diz o autor, “as crianças começam a apelar a si mesmas” (VIGOTSKI, 2010, p. 16, grifo do autor). Temos nesse processo, em primeiro lugar a linguagem exercendo uma função interpessoal, seguida da função intrapessoal. Intimamente relacionada a essas funções encontra-se a percepção, a qual já abordamos.

O fato de que percepção e linguagem estão relacionadas desde os estágios iniciais do desenvolvimento humano também é discutido pelo autor. Segundo Vigotski, a criança percebe os objetos que estão ao seu redor e, com o tempo, passa a categorizá-los, estabelecendo uma relação de sentido e significado (VIGOTSKI, 2010, p. 23), como já vimos há pouco nos exemplos de Oliveira (2010, p. 68-69), quando a criança distingue objeto e significado ao usar um tijolinho de madeira como um se fora um carrinho. Ela não pensa que o tijolo é um carrinho, sabe que não é. Trata-se de uma representação.

Essa relação com o significado também se apresenta na percepção mediada. A autora cita o exemplo do “par de óculos”. Aprendemos o que é este objeto pelo seu significado, pela função que ele tem e pelo “lugar que ele ocupa nas atividades que desenvolvemos habitualmente” (2010, p. 75). A atenção voluntária também está relacionada com a linguagem. Essa relação, segundo a autora, é ilustrada no exemplo do homem que procura uma farmácia em uma rua. Ao buscar a farmácia, este mobiliza seus *conceitos* já internalizados sobre tudo o que não é farmácia e o que é farmácia. Essa relação, aliada a outros aspectos da memória, facilita a sua tarefa de encontrá-la.

Esses exemplos esclarecem a importância da linguagem na formação das funções psicológicas superiores. Nela reside a relação entre sentido e significado que está no cerne da formação da consciência humana. Essa relação é verificada no encontro de dois fenômenos: o que antecede a intelectualização da fala e aquele que antecede a verbalização do pensamento.

A esse respeito, Vigotski (1991, p. 38) nos ensina que as crianças percebem, com as interações e observações do ambiente, que as palavras “substituem objetos, pessoas, ações, estados ou desejos”, assim, além das palavras que aprende com os outros, a criança percebe a função simbólica que estas têm. Portanto, tal percepção, segundo o autor, já pressupõe a presença do pensamento na criança.

Com efeito, o autor afirma que “[o] sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). O autor entende o significado como um elemento que tem uma condição “mais estável, uniforme e exata”, tratando-se, então, de “um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Assim, a palavra para o autor é caracterizada pelo seu significado e pelo sentido. O primeiro é mais estável, uma “generalização”, que permite a formação dos conceitos, tendo, portanto, uma dimensão social. O segundo é “dinâmico” e “inconstante”, dado que é essencialmente contextual, tendo uma dimensão pessoal (VIGOTSKI, 2001, p. 465). O significado traz em si a história de um determinado conceito no contexto social, enquanto o sentido guarda a história do conceito na perspectiva individual – a palavra guarda, assim, a história da consciência humana (VIGOTSKI, 2001, p. 486).

A respeito do “sentido pessoal” (LEONTIEV, 2004, p. 136; p. 104) e da significação social, Leontiev (2004, p. 105) explica que ambos, ao lado do “conteúdo sensível” – “sensações, imagens de percepção, representações” – formam a “estrutura interna da consciência humana”. Esta refrata o ambiente a partir dos estímulos captados por meio do

conteúdo sensível desses componentes. Nessa perspectiva, para este autor, não há sentido puro. Este é sempre pessoal e relaciona-se com o objeto da atividade do sujeito, diferentemente da significação.<sup>189</sup>

A partir do exposto, a consciência não se forma de modo isolado na mente do sujeito. Trata-se de uma construção a partir das suas interações com o meio, na refração da realidade vivida e observada. Nesse sentido, “o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”, diz Vigotski (2001, p. 485). A linguagem é o instrumento psicológico por excelência que opera sobre o próprio sujeito e auxilia o pesquisador a desvendar os fenômenos da consciência. Vejamos o que este autor nos diz a esse respeito:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001, p. 485-486).

É com esse excerto que o autor conclui o texto **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (VIGOTSKI, 2001). Está resumida, neste excerto, toda a importância capital da palavra tanto para a construção da consciência como para a análise do que nela se encontra.

A palavra é, assim, a unidade de análise da consciência ou da subjetividade, como vemos na Clínica da Atividade. A subjetividade compreendida como consciência de si (DELARI JÚNIOR, 2013). A construção da subjetividade, dando-se a partir da reflexão do mundo externo na consciência da criança, isto é, a partir de como ela percebe, aprende, transforma e internaliza os estímulos, experiências e conceitos, apropriando-se deles e tomando-os para si, na construção de si.

Outro conceito presente nos trabalhos de Vigotski é a *tomada de consciência*.<sup>190</sup> Este conceito foi extraído dos estudos de Edouard Claparède, da chamada Lei da Tomada de Consciência, uma das grandes leis da conduta desenvolvidas por este psicólogo e pedagogo suíço. De acordo com esta Lei, a criança toma consciência de algo (processo, objeto, atividade) ao trazê-lo do plano do inconsciente, do automatizado, para o plano do consciente. Isso ocorre quando a solução automatizada para determinada atividade é impedida. (VIGOTSKI, 1991, p. 76; 2001, p. 55; p. 85; 2010, p. 67; 2011, p. 865).

---

<sup>189</sup> A respeito da concepção de Leontiev sobre consciência, sentido e significado e sobre exemplos relacionados a estes conceitos, ver a subseção 2.2, nos subitens 2.2.4.3 e 2.2.4.4.

<sup>190</sup> Referida no subitem 2.2.4.4.

A tomada de consciência também ocorre através da linguagem, através da fala para si, como já registramos, no subitem anterior. A esse respeito, Vigotski relata:

Observamos como a palavra, que exprimia o resultado dessa ação [desenhar um bonde depois que a ponta do lápis quebrou], esteve indissolavelmente entrelaçada com essa ação e justamente por assinalar e refletir os mais importantes momentos estruturais da operação intelectual prática começava a lançar luz e a orientar a ação da criança, subordinando essa ação a uma intenção e a um plano, promovendo-a a um estágio de atividade racional (VIGOTSKI, 2001, p. 56).

O excerto ilustra como a palavra está intimamente envolvida no processo de tomada de consciência da criança, quando esta precisa resolver a dificuldade que surge em meio a sua atividade de desenhar. Falar para si auxilia o processo de planejamento da ação.

Os impedimentos na solução de problemas serão mais comuns nas situações escolares em virtude do aprendizado dos conceitos científicos. Sobre essa questão, Friedrich (2012, p. 105-107) explica que a *tomada de consciência* para Vigotski constitui uma nova formação proporcionada pela escola. Se o estudante aprende um novo conceito científico, só poderá utilizá-lo em situações onde se aplique, mediante uma tomada de consciência prévia a respeito deste conceito. Isto é, ter a consciência de que sabe como utilizá-lo de forma voluntária, entendendo-se por “voluntário” o não-automatizado. No dizer de Friedrich, “o resultado das aprendizagens escolares é um desenvolvimento voluntário [...] livre de automatismos aprendidos” (FRIEDRICH, 2012, p. 108).

Para concluir este conceito, traremos uma citação de Vigotski a respeito do papel do aprendizado de uma LE na tomada de consciência sobre a língua materna. O autor explica que:

o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto a tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito (VIGOTSKI, 2001, p. 267).

De fato, os conhecimentos que a criança traz para a escola da própria língua são automatizados. Ela não tem consciência de formas e fenômenos da linguagem. O aprendizado formal da LE pode, sim, proporcionar tais tomadas de consciência, como diz o autor.

Para concluir este subitem, Vigotski<sup>191</sup> nos ensina que: “O psiquismo seleciona elementos estáveis de realidade no seio do movimento universal [...] Ele é o órgão que escolhe o filtro que filtra o mundo e o transforma de um modo que seja possível agir” (VIGOTSKI, 1927, p. 167 *apud* FRIEDRICH, 2012, p. 48). O psiquismo, segundo Vigotski, nessa mesma obra, “distorce subjetivamente a realidade em favor do organismo”, isto é, a função do psiquismo (ou consciência) é criar uma distância entre ele mesmo e o mundo, entre o sujeito e o mundo.

Assim, ao analisar a consciência, o analista tem acesso a “fragmentos” filtrados por esta última através de instrumentos de mediação. Para analisar esses instrumentos e ter acesso ao que não passou pelo filtro, ao “que não foi selecionado”, diz Friedrich (2012, p. 49), o analista necessitará de uma reconstrução do que foi barrado por esse filtro. Tal processo de reconstrução somente será possível por meio da linguagem e de métodos indiretos.

Para Vigotski (2010) o único caminho para se acessar com “riqueza e variedade” os comportamentos é através da “objetivação dos processos interiores”. Sua intenção não é verificar apenas o comportamento em si; seu objetivo é conhecer e compreender os caminhos encontrados pelos sujeitos para planejar suas ações, encontrando, assim, as causas dos comportamentos e a sua estrutura psicológica (VIGOTSKI, 2010, p. 82-83).

O QMAC, como veremos, trata-se de um quadro teórico-metodológico baseado em processos dialógicos que buscam compreender os meios e métodos adotados pelos sujeitos na realização das suas atividades.

Na sequência, abordaremos o Dialogismo proposto por Bakhtin e Círculo, noção que nos ajudará a analisar os dados da pesquisa.

#### **2.4.2 Dialogismo: contextualização, conceitos e exemplos**

Nesta subseção, nós apresentaremos o último dos três fios condutores que articulam as áreas do conhecimento convocadas pela pesquisa: a linguagem.

Não é nossa intenção abordar a Filosofia da Linguagem discutida por Bakhtin e o Círculo de intelectuais em suas reuniões após a Revolução Russa de 1917. Nosso objetivo é contextualizar os estudos desse grupo, para, em seguida, abordarmos os conceitos que nos guiarão na análise das *relações dialógicas* constitutivas da *atividade linguageira* dos sujeitos sobre o trabalho docente de ensinar a ensinar na Licenciatura de Letras/Inglês.

---

<sup>191</sup> VYGOTSKI, L.S. *La signification historique de la crise em psychologie*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé, 1927/1999.



Para tanto, organizamos este item em quatro subitens. Em 2.4.2.1, contextualizaremos os estudos de Bakhtin e Círculo. Em 2.4.2.2, abordaremos o conceito de Dialogismo de Bakhtin. Em 2.4.2.3, discorreremos acerca dos demais conceitos que apresentam uma relação estreita com a tese, tais como relações dialógicas, alteridade, excedente de visão (exotopia), discurso citado, discurso indireto – eventualmente, outros conceitos da filosofia bakhtiniana da linguagem poderão ser mencionados.

Neste item, também apresentaremos as relações entre o pensamento de Vigotski e Bakhtin à luz de quatro autores: Freitas (1994a, 1994b), Emerson (2013), Jobim e Souza (2014), Ponzio (2016), quando for possível e pertinente.

Convém ressaltarmos que, ao longo deste texto, buscaremos exemplificar os conceitos propostos por Bakhtin e o Círculo no contexto da formação de professores e da atividade de ensinar a ensinar inglês na Licenciatura.

Na sequência, contextualizaremos os estudos de Bakhtin e Círculo, ancorando-nos, principalmente, em Freitas (1994a), Brait e Campos (2009), Faraco (2009) e Fiorin (2016).

#### 2.4.2.1 O Círculo de Bakhtin: a contextualização e o ato responsável

O grupo de estudos do qual participava Bakhtin (1895-1975) representou um espaço-tempo de encontros entre diversas áreas do conhecimento e pessoas de diferentes contextos culturais na Rússia pós-revolucionária. Participaram do Círculo filósofos, músicos, literatos, biólogos, linguistas, jornalistas, poetas e escultores. Muitos dos quais também atuavam na área do ensino, a exemplo do próprio Bakhtin. Bakhtin (2013), **Questões de estilística no ensino da língua** é a obra na qual conhecemos um pouco do *eu-professor* deste que é um dos mais eminentes pensadores da linguagem do século XX (BRAIT; CAMPOS, 2009; FARACO, 2009; FIORIN, 2016).

A linguagem sempre esteve presente na vida de Bakhtin. Esse fato é atribuído à variedade linguística a que esteve exposto na infância e na adolescência, às suas atividades de ensino de russo e de alemão, aos seus estudos de literatura, história, filologia e filosofia, às reflexões acerca das várias correntes do pensamento filosófico (FIORIN, 2016, p. 11-14) e à convivência com intelectuais de áreas e contextos diversos (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 18-19). Para estas últimas autoras, tais condições cooperaram para o desenvolvimento dos conceitos de “*polifonia, heteroglossia, plurilinguismo e dialogismo*” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 19, grifos das autoras).

Esses intelectuais compartilhavam o interesse pela filosofia e pela linguagem, segundo nos informam Faraco (2009, p. 13) e Fiorin (2016, p. 12). Porém, havia dois objetivos principais que moviam os estudos do Círculo. Freitas (1994a), Faraco (2009) e Fiorin (2016) concordam que seus membros tinham dois projetos maiores: a construção de uma filosofia da linguagem e da moral<sup>192</sup> e de uma teoria marxista da superestrutura.

O primeiro projeto era elaborar uma filosofia da linguagem que desse conta de sua propriedade mais marcante: a *dialogia*. Nele, destacam-se os estudos de Bakhtin. O teórico russo estava imbuído do desejo de refletir sobre uma nova filosofia em questões de cultura, arte, estética, literatura e moral. Para isso, Bakhtin debruçou-se nos estudos de obras literárias, em especial, na obra de Dostoievski, da qual extraiu reflexões a propósito do *dialogismo*, partindo de uma visão concreta das coisas, dos sujeitos, dos seus atos e dos seus enunciados.

A respeito dessa visão concreta, há três aspectos que merecem a atenção nesta proposta do Círculo para uma nova filosofia: 1. a “unicidade e eventicidade do Ser”; 2. a contraposição eu/outro; 3. o “componente axiológico” inseparável da existência (FARACO, 2009, p. 18). Faraco explica que esses três aspectos perpassam toda a obra de Bakhtin, fundamentando-a e articulando-a.

O primeiro, a compreensão da “unicidade e eventicidade do Ser”, refere-se à oposição entre o mundo da cultura, da teoria, da abstração, das generalizações, e o mundo da vida real, da singularidade, da concretude, da historicidade. Oposição esta criticada pelo filósofo russo. Trata-se de uma oposição entre um sistema universal e um sistema particular, a qual somente pode ser superada quando o mundo da teoria (da abstração do conhecimento) levar em consideração a prática, o real e a singularidade dos homens e dos eventos, isto é, o ato.

Aqui, cabe abrir um parêntese para uma explicação a esse respeito<sup>193</sup>, uma vez que entendemos haver uma relação entre esse aspecto e o ato do ensinar a ensinar que temos defendido na tese. Tentaremos apontar a relação nos parágrafos a seguir, valendo-nos de Amorim (2013) e de Bakhtin (2010).

No seu ensaio sobre a obra de Bakhtin **Para uma filosofia do ato responsável** (2010), Amorim explica que o *ato* para Bakhtin é o pensamento; é “um gesto ético” pelo qual o sujeito se responsabiliza, não havendo um alibi para não fazê-lo, pois, como revela a autora,

<sup>192</sup> O leitor encontrará referência concreta à filosofia moral e seu objeto em **Para uma filosofia do ato responsável** (BAKHTIN, 2010, p. 114). Trata-se de uma filosofia do “mundo do ato”, isto é, do mundo real.

<sup>193</sup> A discussão de Bakhtin (2010) em **Para uma filosofia do ato responsável** é demasiado complexa, de modo que, procuramos extrair da nossa compreensão e da releitura de Amorim (2013), apenas o que entendemos estar relacionado à ideia de integrar sistematicamente a teoria e a prática do ensinar a ensinar na formação como um ato responsável de três entes: a formação, o formador e o formando.

“[n]inguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la”, a não ser eu mesmo. Não se trata, portanto, “de uma mera opinião” (AMORIM, 2013, p. 22-23). De modo que, para Bakhtin, o ato de pensar é “sempre consciente e responsável” e “racional” (AMORIM, 2013, p. 30).

O problema posto por Bakhtin, segundo a autora, é que o mundo da cultura, da abstração, da teoria, das generalizações, ao mesmo tempo em que é indiferente ao sujeito, precisa deste último para se reinventar. O mundo da cultura, do conhecimento, deve, então, encontrar o mundo da vida, do real, do singular, para que, nesta articulação, haja produção de sentido. Isso só acontece se o sujeito concreto pensa, do seu lugar e dentro do seu contexto, sobre o mundo da teoria. Desta maneira, é o ato de pensar e de criar, que permite a este sujeito contribuir para o mundo da teoria, participando dele, integrando-se a ele e, portanto, “dando frutos” (AMORIM, 2013, p. 33-34).

A importância do sujeito concreto nessa relação pode ser percebida nesta citação: “o conhecimento verdadeiro somente se torna pleno se, além de verdadeiro, ele for válido [...] e inserido no contexto, pois sem a inclusão do sujeito concreto e histórico que pensa esse pensamento o conhecimento nele contido torna-se parcial” (AMORIM, 2013, p. 28). Daí, depreendemos que a importância existe para ambos: para o mundo da teoria e para o sujeito concreto. O primeiro tem sentido nele mesmo, comportando o ideal, o abstrato, o “esboço” do real, mas precisa do sujeito concreto para renascer, como já vimos. O segundo é o real e, por essa razão, *deve* participar do primeiro, pensando-o, recriando-o, do seu lugar, do seu contexto e dos seus valores, como concluímos da releitura de Amorim (2013, p. 35-40).

Vale frisarmos, ainda, que a singularidade do sujeito concreto exige dele um posicionamento diante de cada ato seu: uma responsabilidade moral frente à sua existência e uma responsabilidade especial diante do conteúdo do ato (BAKHTIN, 2010, p. 43). Vejamos o que diz o próprio Bakhtin a esse respeito:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 44).

O autor reafirma o pensamento expresso no excerto quando explica que “cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida [...] cada sentimento deve ser um ato responsável”, sendo esta uma condição para a própria existência do sujeito (BAKHTIN, 2010, p. 101). Ao ato de pensar, nós acrescentamos os enunciados dos sujeitos.

Para estabelecermos uma relação entre as palavras do autor e o trabalho docente de ensinar a ensinar, podemos afirmar que este último é um exemplo de “ato responsável sem álibi” do sujeito professor da Licenciatura. Retomamos, aqui, nossa sexta premissa de que *ensinar a aprender e a ensinar é responsabilidade concomitante e comum ao corpo docente da Licenciatura, independentemente do semestre em que se encontra o formando*, como explicitamos na subseção 2.1, item 2.1.1. Mas como se dá essa relação que estamos querendo estabelecer entre o ato responsável proposto por Bakhtin e o ato de ensinar a ensinar?

A título de exemplificação no contexto da tese, podemos citar o que parece ocorrer no ambiente da formação. Ao longo da subseção 2.1, vimos pelas lentes de diversos autores convocados para a discussão, que a formação tem estado distante da realidade do trabalho do professor de inglês nas escolas e que tem privilegiado o arcabouço teórico das disciplinas, isolando-as da prática que deveriam fundamentar. A nosso ver, assim como Bakhtin (2010) chama a atenção para uma interlocução entre o mundo da teoria e o mundo da vida, também a formação poderia por em relevo o ato particular de pensar o ensino, isto é, o real do ensino na escola, proporcionando o diálogo entre teoria e prática.

Explicando melhor: entendemos que as teorias estudadas na formação acerca da língua e literatura inglesa, da história da língua, das teorias de aprendizagem, dos métodos de ensino, das teorias de leitura e escrita em LE, da didática do inglês, dentre outras disciplinas compõem o mundo da teoria na formação e os professores agem como seus representantes diante dos estudantes. Eles parecem privilegiar a teoria, esquecendo-se do mundo da vida, do real, isto é, da escola e do trabalho docente que lá é realizado. Os formandos, por sua vez, são os sujeitos singulares que estão na fronteira entre o mundo da vida e o mundo da cultura, porém, como não parece haver articulação entre teoria e prática nem entre as próprias disciplinas, eles parecem não serem levados a pensá-las em relação ao ato de ensinar, melhor dizendo, não são levados a pensar o ato de ensinar.

Seguindo a perspectiva do ato responsável, nós acreditamos que propiciar o pensar acerca do ensino a partir de uma articulação entre teoria e prática faz parte do ato responsável do formador como sujeito singular que é. Ao fazê-lo, o formador deve assumir-se responsável pela organização, pela facilitação e pelo encaminhamento do formando durante a formação inicial.

Este não deve ser um ato responsável e responsivo apenas do formador diante dos estudantes, da formação e da sociedade. Uma vez que formador e formandos encontram-se em um movimento dialógico constante neste evento discursivo-pedagógico que é a formação, também deve ser responsável e responsivo o ato do formando de preparar-se para ser

professor. No seu “existir-evento”, de que fala Bakhtin (2010), na formação inicial, o formando precisa, então, se responsabilizar pela própria formação, no seu trabalho de aluno. Pois, como avalia Bakhtin, “a iniciativa do ato se torna essencialmente necessária” no reconhecimento do sujeito sobre a sua participação real no ato, sobre o dever da sua atividade. Pois, no dizer do autor, “é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 100-101).

Essa compreensão do ato de ensinar a ensinar como ato responsável e responsivo na Licenciatura pressupõe a disposição para a transformação. A transformação do professor universitário, em especial do professor-pesquisador, em professor-formador, sem, necessariamente, deixar o lugar de pesquisador. A adequação a um novo papel e ao que este papel requer deste professor constitui-se, a nosso ver, um ato responsável e responsivo diante da profissão de formador.

Há que se falar, também, de outras transformações. A transformação de uma passividade do estudante em uma agentividade em face de sua própria preparação profissional. A transformação da Licenciatura em espaço-tempo onde aconteça a superação da oposição entre o mundo da teoria e o mundo da prática. Falamos, aqui, de transformações no *status quo*.

Para Bakhtin, “[s]eparada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos” (2010, p. 117). Para nós, o mesmo dá-se com a formação docente: separada da responsabilidade de ensinar o outro a ensinar, de ensinar os meandros do *métier* e o *real da atividade* docente, a teoria passa a ser um fim em si mesma. É a teoria pela teoria sem qualquer compromisso com o aluno da educação básica. É a formação deste último que, também, deve estar no horizonte da formação docente. Descolar a formação de futuros professores da realidade escolar parece-nos ser uma negação tanto das experiências positivas da escola como daquelas que precisam de mudança.

Nossa compreensão do ensinar a ensinar como ato responsável e responsivo não se limita à dimensão técnica e didático-pedagógica que temos apresentado e defendido. Ela atravessa todas as dimensões do ensino: a estética, a ética e a política, das quais nos fala Rios (2010). Na verdade, seguindo o raciocínio de Bakhtin tal compreensão está estreitamente ligada à dimensão ética.

Tal abrangência é encontrada, também, em Szundy (2014) na discussão que propõe a autora sobre a Educação como um ato responsável e responsivo, ancorada em um diálogo entre a perspectiva bakhtiniana da linguagem e a pedagogia freireana. Segundo esta

autora, trata-se de uma visão que privilegia “a agentividade do ser humano” (SZUNDY, 2014, p. 16), como já havíamos mencionado em relação ao formando.

Nesse sentido, a educação e a formação, assim como a vida, carecem ser compreendidas como eventos responsáveis, únicos e irrepetíveis, constituídos por atos igualmente responsáveis, únicos e irrepetíveis, como depreendemos de Bakhtin (2010, p. 118). Mas tais atos (e também os enunciados) não acontecem de modo isolado ou desconexo. Ao contrário, eles se encontram articulados na sua historicidade, isto é, no tempo e no espaço, mas também, e principalmente, na relação que estabelecem com os outros discursos, como em uma cadeia de atos e enunciados únicos e irrepetíveis, dialogando inconclusa e infinitamente.

Para fechar o parêntese, lembramos, novamente com base em Amorim (2013, p. 35), que o ato responsável do formador de pensar o ensino sob a ótica do ensinar a ensinar e ato do formando de pensar as teorias tendo a escola como horizonte, coloca-os em relação dialógica de alteridade, isto é, o formador e o formando, cada um do seu lugar, completam-se um no outro e ambos estão em relação de alteridade com o mundo da teoria presente na formação. Se o formando não se sente parte do que está sendo ensinado, se não vê atos de articulação entre as disciplinas, nem atos de articulação entre teoria e prática, também não se sentirá responsável pelo ato de pensá-las de forma criativa nem articulada com o *métier*.

Em parágrafos anteriores, mencionamos a singularidade e a historicidade do sujeito. Entendemos ser oportuno explicarmos o sentido de historicidade atribuído ao enunciado. Para isso, buscamos a palavra de Fiorin (2016, p. 64-65), para quem esta característica do enunciado concreto é dada pelas relações dialógicas que este último mantém com outros discursos. Estas são relações que o confirmam, mas também que a ele se opõem. Assim, há que levar em conta o sentido, pois “[a] História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (FIORIN, 2016, p. 65).

Retomando o segundo aspecto citado por Faraco (2009), a contraposição eu/outro, percebemos que este diz respeito à posição interacionista de Bakhtin na oposição entre o eu e o outro. Interação esta não no âmbito da conversação, isto é, “no diálogo face a face”, no dizer de Fiorin (2016, p. 18), mas nos textos e nas posições sociais ocupadas pelos sujeitos da enunciação.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 142), há dois “centros de valores [...] o eu e o outro”, em torno dos quais encontra-se a concretude do existir, isto é, a vida. Porém, cada um tem seu conjunto de valores relativos às experiências vividas, às coisas da vida e aos nossos

enunciados. E “é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam”, explica Faraco (2009, p. 21). Reside nesta asserção o conceito de *alteridade*, da relação do eu com o outro, do eu que se constitui no outro, do eu que age em relação ao outro (FIORIN, 2016, p. 20). Abordaremos a *alteridade* mais adiante.

O terceiro aspecto, como podemos inferir, é constitutivo dos outros dois. Trata-se da dimensão axiológica que permeia os atos, os enunciados e as “categorias do eu”, estando imbricada na alteridade e na concepção de consciência para Bakhtin. As categorias são: o *eu-para-mim*, ou como eu me percebo; o *eu-para-os-outros*, ou como os outros me percebem; e o *o-outro-para-mim*, ou como eu percebo o outro, como explica Freitas (1994a, p. 125). Bakhtin se refere a tais categorias como “momentos emotivos-volitivos” constituintes do mundo do ato (mundo real ou mundo vivido), este é o “mundo visível, audível, tangível, pensável” (BAKHTIN, 2010, p. 114-117).

Tais categorias também apontam para a compreensão de que a consciência tem uma natureza social para Bakhtin. Segundo Freitas (1994a, p. 130), na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, a consciência é, acima de tudo social, sendo o caminho para seu conhecimento – o discurso interior, como esclarece a referida autora. Na articulação de tudo isso está a palavra, o signo linguístico, também social, a partir do qual é possível acessar a consciência individual. Percebemos, aqui, uma convergência entre as ideias de Vigotski e Bakhtin quanto à “origem social da consciência” (FREITAS, 1994a, p. 156-157), isto é, quanto à natureza interacional desta última, na qual a linguagem tem papel essencial (JOBIM E SOUZA, 2014, p. 126) tanto na sua constituição como nas formas de acesso a esta consciência. Retornaremos a essa questão, quando examinarmos o discurso citado.

O segundo projeto do Círculo era preencher uma lacuna acerca da teoria da superestrutura. Sistema este que abarca as ideologias, as relações sociais, as instituições, a cultura, a ciência, a justiça, etc., determinado por e dependente de uma base econômica denominada infraestrutura, na teoria marxista (FARACO, 2009, p. 16-17). Neste projeto, a linguagem também é posta em relevo, notadamente o seu caráter dialógico. Destacam-se nesta área, Medvedev e Voloshinov.

É exatamente devido a essa lacuna e a outras, segundo Ponzio, que os estudiosos encontram convergências entre as posturas de Vigotski e Bakhtin. Os dois autores “partem das carências do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas, como a arte”, diz Ponzio (2016, p. 71). Já vimos que ambos concordam que a formação da consciência é social, mais adiante veremos outras convergências.

A apresentação desses três aspectos propostos por Faraco (2009) é relevante para a compreensão dos demais conceitos nos quais nos apoiaremos para analisar os dados. Conceitos estes que abordaremos no subitem seguinte.

#### 2.4.2.2 Dialogismo e responsividade: o inacabamento das trocas verbais<sup>194</sup>

Já citamos, na introdução à Seção 2, que “[o]nde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Baseando-nos nesse pressuposto, temos tentado articular as várias áreas convocadas por esta tese para fundamentar nossa posição e a posição dos protagonistas sobre o trabalho docente de ensinar a ensinar na Licenciatura em Letras/Inglês. Há, então, nesta tese, uma cadeia discursiva sobre este tema materializada no diálogo entre os textos (escritos) dessas áreas diversas com outros textos (escritos, orais e também não-verbais) produzidos pelos protagonistas e pela própria pesquisadora.

Como define o teórico russo, “o texto (oral ou escrito) [...] é a realidade imediata (do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas [humanas] e esse pensamento [filosófico-humanista]” (2003, p. 307). Desse modo, todos os textos a que nos referimos, inclusive os produzidos nos dados, podem ser compreendidos como enunciados, sob o ponto de vista de Bakhtin em **A estética da criação Verbal** (2003).

Para Bakhtin (2003, p. 308), essa comparação é possível em razão de dois elementos: a intenção e a realização do texto. Em outras palavras, se o “texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”, o qual se posiciona abertamente ou de forma velada sobre algo (apreciação valorativa); se o texto tem uma intenção individual (singularidade); se o texto realiza-se por meio de relações dialógicas (translinguísticas<sup>195</sup>) com outros textos exteriores a ele e, também, no seu interior (bivocalidade), as quais propiciam captar os sentidos e as intenções do autor, podemos tomar o texto (oral, escrito e, até mesmo, o não-verbal<sup>196</sup>, quando for o caso) como um enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 307-310; FIORIN, 2016, p. 57-58).

O enunciado pode ser definido como “o resultado da conjugação de aspectos verbais e extraverbais (sociais). Daí sua concretude, sua materialidade, sua irrepetibilidade. É uma realidade

<sup>194</sup> Referência à observação de Faïta (2013, p. 114) acerca desta característica do dialogismo bakhtiniano.

<sup>195</sup> Utilizamos o termo *translinguística* com base em Todorov (1981), Bakhtin (2003) e Fiorin (2010). Fiorin explica que apesar de Bakhtin também utilizar o termo *metalinguística* na obra **Poética de Dostoievski**, as traduções francesas de suas obras trazem o termo *translinguística*. Segundo Fiorin, este termo seria mais adequado em razão do seu objeto: as unidades reais de comunicação: os enunciados.

<sup>196</sup> Consultar Farias (2016) para análise dos gestos do professor em uma perspectiva bakhtiniana.



semiótica concreta, ideológica e dialógica materializada como texto”, na concepção de Gonçalves e Alves (2016, p. 224) sobre o problema do texto discutido por Bakhtin.

No caso desta tese, serão analisados textos resultantes de diálogos entre sujeitos pertencentes a lugares discursivos hierarquicamente distintos – o lugar do formador e o lugar dos formandos – sobre sua relação com o trabalho docente, a partir da visualização da sua atividade laboral e da verbalização sobre essa mesma atividade, como descreveremos, logo adiante, no item dedicado ao QMAC.

Dito de outra maneira: analisaremos as *relações dialógicas* que emergirão na *atividade linguageira* desses sujeitos em *diálogo* sobre sua *atividade laboral*. Por meio dessas relações dialógicas esperamos identificar *o que pensam* sobre seu trabalho e *como* o realizam, cada um do seu *lugar discursivo*. Trata-se, portanto, de interpretar<sup>197</sup> significados presentes nos enunciados concretos (trocas verbais historicamente situadas) dos sujeitos sobre seu próprio trabalho, ancorando-nos no conceito de *dialogismo* proposto por Bakhtin e o Círculo e nos conceitos a ele relacionados.

Diante dessa introdução, abordaremos o conceito e as particularidades do *dialogismo* na perspectiva de Bakhtin e o Círculo. O dialogismo é a característica constitutiva da linguagem, como expressa Freitas (1994a, p. 131). Fiorin (2016, p. 21), por sua vez, explica que o dialogismo é o “princípio unificador” da obra de Bakhtin, que “todos os enunciados são dialógicos”, que todo discurso é o produto de outros discursos que o constituem e que o atravessam. Assim, “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2016, p. 22).

Ainda a respeito do dialogismo, Faïta esclarece: “[o] texto existe somente pelo dialogismo que o define, ou ainda, por sua situação, na interseção de outros textos, existentes e possíveis” (FAÏTA, 2013, p. 114). Fundamentado no conjunto da obra de Bakhtin, Faïta lembra-nos de que as relações linguísticas formais (lógicas e semânticas), estabelecidas no interior dos textos, dos enunciados, “devem se impregnar de sentido” para se tornarem dialógicas. Isso significa que os sentidos não são dados apenas pelas relações linguísticas que constituem a forma do texto, nem somente pelo conteúdo compartilhado pelo enunciador e pelo leitor/ouvinte, mas por todas as vozes que atravessam o enunciado. O sentido é, então, dado pelos “traços de alteridade” presentes no texto, conclui Faïta (2013).

---

<sup>197</sup> Frédéric François (1998, p. 13) explica que interpretar é uma noção difícil, uma vez que “a palavra não é uma representante unívoca de noção. Não utilizamos esta palavra [interpretação] da mesma maneira” (Do original: “le mot n'est pas un représentant univoque de notion. Tout le monde n'utilise pas ce mot de la même façon”). (FRANÇOIS, 1998, p. 13). O autor entende que a *interpretação de um enunciado é passível de interpretação* e ambas dependerão do contexto de produção desse enunciado (FRANÇOIS, 1998, p. 16).

Explicando melhor: imaginemos um artigo escrito em português brasileiro por um professor de inglês como LE sobre ludicidade em aulas para adultos. O artigo constitui-se em um enunciado “único e integral”, para utilizarmos os termos de Bakhtin (2003, p. 321). Este enunciado único está fundamentado em uma base linguística formal da língua portuguesa, em concordância com as características estruturais do gênero artigo, alinhado a uma ou mais correntes teóricas sobre ludicidade, ensino de inglês e aulas de inglês para adultos. Ele também está marcado pelo jargão próprio do assunto e das áreas dos conhecimentos em questão. Todos esses elementos contribuem para a compreensão, mas *não são suficientes para que o leitor atinja os sentidos do texto*.

Em uma perspectiva interacional, os sentidos seriam produzidos pelos conhecimentos que escritor/leitor compartilham sobre o assunto. Contudo, essa ainda não é uma compreensão do sentido real do enunciado como preconizado por Bakhtin.

A perspectiva dialógica vai mais além na busca pela compreensão dos sentidos do texto. *Grosso modo*, os sentidos são dados, principalmente, pela pluralidade de vozes que alimentam os múltiplos enunciados que constituem o artigo do nosso exemplo. São vozes que o confirmam, mas que também dialogam com as vozes contrárias ao que está enunciado, ou seja, de algum modo, o discurso do outro e para o outro estará sempre presente, já que, segundo Bakhtin, “[é] impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Nesse caso, podemos dizer que o dialogismo assume uma forma generalizada e outra revelada, como explicam Gonçalves, Vieira e Souza (2015). O dialogismo generalizado é aquele constitutivo do texto, sem o qual este último não existiria, nem poderia ser compreendido como um enunciado, enquanto o dialogismo revelado se manifesta através da evidência concreta da voz do outro, por exemplo, nos traços linguísticos, tais como, os verbos do dizer (verbos *dicendi*) e o discurso relatado, abordado por esses autores. Retomaremos o dialogismo revelado quando examinarmos o discurso direto na perspectiva de Bakhtin e o Círculo.

É preciso atentar, ainda, para o fato de que estão em jogo os valores atribuídos na produção do artigo e na sua recepção, isto é, as avaliações de quem diz e as apreciações valorativas sobre o dito por quem o lê. Portanto, há aí uma “correlação de consciências”, para citar Bakhtin (2003, p. 321). Também estão em jogo nessa construção de sentidos as historicidades do artigo em si, do autor e do leitor, bem como das vozes que constituem a leitura *compreensiva responsiva* deste último. E, aqui, recorreremos novamente a Bakhtin (2003), quando este autor elucida que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

A título de exemplo da afirmação de Bakhtin, podemos citar os enunciados que tomam o ensino como um trabalho. Estes dialogam com os enunciados que os fundamentam e que habitam áreas do conhecimento, tais como a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade, a formação de professores, a PSHC, a Linguística, a LA, para citar algumas. Contudo, aqueles também constituem contrapalavras aos enunciados que consideram o ensino apenas como uma vocação, que desconsideram o papel das prescrições na atividade docente, que desconhecem o real da atividade do professor, que não levam em conta a reconstrução das prescrições pelo professor. Cada nova pesquisa, livro, artigo ou debate sobre o ensino como um trabalho contribui para enriquecer a cadeia discursiva sobre o assunto.

É no conceito da contrapalavra (ou compreensão responsiva) que encontramos a dialética que habita todo enunciado: o dito e o seu avesso (FIORIN, 2016, p. 22-23). A presença da voz e do seu contrário, como já vimos, conferem maior profundidade à compreensão responsiva ativa de possíveis *sobredestinatórios* – conceito explicitado mais adiante – como as Ciências da Educação, do Trabalho, ou da Linguagem, por exemplo. É importante ressaltar que: 1. as relações que se estabelecem entre os enunciados são dialógicas; e 2. as retomadas do que foi dito, que permeiam os enunciados, não significam meras repetições; já que a cada retomada, elas ganham um sentido novo na cadeia discursiva sobre o assunto, sendo, por isso, irrepetíveis, ainda que citadas (BAKHTIN, 2003, p. 335).

Portanto, é esse contínuo entrecruzamento de vozes entre passado e presente aberto para enunciados futuros que constitui o dialogismo de vertente bakhtiniana. Tal convergência (ou afastamento) entre enunciados no tempo e no espaço é dada pelas relações dialógicas que se revelam entre eles. Uma destas relações é dada, exatamente, pela compreensão responsiva que já temos mencionado neste subitem. Segundo Fiorin (2016):

[u]m enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para uma resposta, seja ela uma concordância ou uma refutação (FIORIN, 2016, p. 36).

O comentário do autor resume, a nosso ver, o que representa a compreensão responsiva na visão de Bakhtin e o Círculo e o papel que esta última tem de promover o movimento dialógico entre os enunciados e no interior destes.

Diante do exposto, parece-nos oportuno abordar outros conceitos: *enunciado concreto*, *enunciação*, *sobredestinatário*, *dialogismo generalizado* e *dialogismo revelado*. Esses são conceitos importantes para a compreensão e a análise dos enunciados dos sujeitos da pesquisa em tela e para os próximos conceitos que abordaremos.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 98), a *enunciação* é “um elemento inalienável da comunicação verbal”, isto é, tudo o que é dito ou escrito o é como resposta à palavra de outrem e para ser compreendido; sendo orientado “para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento”. Nesta concepção, a “estrutura da enunciação é social” e esta possibilita a interação verbal. Tanto o diálogo (*strictu sensu*) como o diálogo (*lato sensu*) são formas de expressão dessa interação verbal denominadas como a “verdadeira substância da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 98; p. 122-123).

Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, a enunciação constitui uma unidade na ampla cadeia da comunicação discursiva e está *intrinsecamente ligada ao contexto social* no qual se realiza. Seja uma conversa entre amigos seja um discurso escrito, um artigo científico, um romance, o contexto social de produção é o lugar da enunciação e, por conseguinte, do enunciado concreto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124).

Para Bakhtin, porque cada enunciado é uma resposta aos enunciados que o precederam, o enunciado concreto apresenta-se “como um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, os enunciados refletem-se entre si e são “determinados pela alternância dos sujeitos do discurso”, estando, portanto, habitados de palavras dos outros e de suas refrações da realidade à qual se referem (BAKHTIN, 2003, p. 297-299).

O fenômeno da refração da realidade aproxima Vigotski de Bakhtin. Assim como o primeiro, Bakhtin entende que a realidade não é captada por nós como ela de fato é. A realidade passa, por exemplo, pelo filtro dos signos, da linguagem, da posição social, dos valores, do contexto e das relações dialógicas. Ponzio (2016) explica que, para Vigotski e Bakhtin, o signo verbal é o que medeia toda e qualquer relação social em que o sujeito se engaje (PONZIO, 2016, p. 77).

Abrimos um parêntese para dizer que, nessa direção, Faraco insiste que “sem signos não há consciência” (FARACO, 2009, p. 85). O signo na concepção do Círculo e de Bakhtin/Volochinov (2004) é definido como o

alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica [...] de um grupo social [...] A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.

.....  
A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem participação do discurso interior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 35-37).

O excerto aponta para quatro aspectos: o signo como experiência social (EMERSON, 2013, p. 142), a centralidade do signo verbal na construção da consciência, a natureza social de todos esses elementos antes de se tornarem parte integrante da consciência individual e a questão da palavra que suscita autoridade (EMERSON, 2013, p. 142). Em momento anterior a este excerto, os autores insistem que a consciência somente se torna o que é quando se impregna de signos e, isso ocorre nas interações sociais de uma consciência com outra, em um “terreno inter-individual” de indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 34-35). Fechando o parêntese, se tomarmos o caso da tese em tela como exemplo, temos formador e formandos como representantes de grupos e consciências distintas, podendo afirmar que o formador é detentor da palavra de autoridade.

Retomando as convergências entre os autores, Vigotski e Bakhtin, estabelecem uma diferença entre sentido e significado (subitem 2.4.1.4) ou tema e significado, tomando a linguagem e a consciência como fenômenos construídos social e historicamente (PONZIO, 2016, p. 77-80).

Para sintetizar o que abordamos até o momento, valeremo-nos da distinção didática feita por Fiorin (2016, p. 24-34) entre o enunciado concreto, objeto de análise da translinguística, e a unidade de língua, objeto de análise da linguística.

- a) O enunciado tem um autor e essa condição dá a ele uma “posição social”, estabelecendo uma diferença básica entre o *enunciado concreto* e a *unidade da língua*, esta última está à disposição no léxico;
- b) “todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (p. 34);
- c) Todo enunciado é dialógico e, portanto, tem um destinatário e expressa sempre dois posicionamentos: o dado e o seu contrário; ou, ainda, o dito e o seu avesso.
- d) Todo enunciado é uma réplica e, por isso, permite uma resposta;

- e) “O enunciado não existe fora das relações lógicas”, mas não pode ter o seu sentido analisado a partir delas;
- f) O enunciado é sempre constituído pelo que já foi dito antes, seja confirmando-o, seja refutando-o, seja completando-o;
- g) O enunciado está impregnado de juízos de valor, de apreciação valorativa; já a unidade linguística é neutra;
- h) Os enunciados têm *sentido* (relacionam-se com outros enunciados e só são compreendidos a partir das relações dialógicas entre eles); as unidades da língua têm *significação* (ex. sinônimos, antônimos, hiperônimos, etc.).

O *dialogismo* é, portanto, um “princípio constitutivo do enunciado”, como aclara Fiorin (2016, p. 28), não significando consenso. Pelo contrário, o dialogismo é um espaço de tensão entre vozes sociais (ex. um debate político, uma polêmica racial) e/ou entre vozes individuais (ex. uma conversa, uma reprimenda), ainda que as vozes individuais sejam marcadamente atravessadas por outras vozes ou vozes sociais, como exemplifica o autor (FIORIN, 2016, p. 30-31).

O outro conceito a ser examinado é o de *sobredestinatário* (supradestinatário ou, ainda, superdestinatário). Já falamos dele há pouco: trata-se do “potencial terceiro” do diálogo, como explica Bakhtin (2003, p. 321). A rigor, temos o enunciador, o destinatário (o destinatário segundo ou imediato), a relação dialógica estabelecida entre eles para a construção dos sentidos e o sobredestinatário. A importância deste último é resumida, assim, por Todorov (1981):

[m]esmo que não exista um leitor ideal, que resumisse o significado do texto, isso não impede o autor de sonhar com isso; pelo contrário, para entender a estratégia de escrita, é necessário identificar que ‘sobredestinatário’ imaginou o autor<sup>198</sup> (TODOROV, 1981, p. 170, grifo do autor).

O *sobredestinatário* do diálogo é aquele que está presente, embora invisível, estando acima de todos no diálogo, sendo determinante para a enunciação, pois é este quem estabelece as convergências entre os enunciados em tempos distintos. Como exemplo de sobredestinatários, o próprio Bakhtin cita: “Deus, a verdade absoluta, o julgamento da

<sup>198</sup> No original: “Même s'il n'y a pas de lecteur idéal, qui totaliserait le sens du text, cela n'empêche pas l'auteur d'y rêver; au contraire même: pour comprendre la stratégie de l'écriture, il faut identifier ce: ‘surdestinataire’ qu'a imaginé l'auteur” (TODOROV, 1981, p. 170).

consciência humana, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 333).

Fiorin (2016, p. 31), por sua vez, cita como sobredestinatários ou *superdestinatários*: a Igreja, o partido político, a ciência, entre outros. O terceiro é, então, aquele destinatário ideal que responde ao enunciado, não dependendo do destinatário imediato, pois, como explica Bakhtin, nenhum autor pode depender apenas do interlocutor imediato da obra, pois ele, autor, deseja uma compreensão responsiva desta (BAKHTIN, 2003, p. 333).

O sobredestinatário é um “destinatário ideal, intérprete perfeito do discurso sem falha a ele destinado”, no dizer de Faïta. Nessa perspectiva, não há troca verbal acabada entre os sujeitos. O seu inacabamento reside, exatamente, no fato de que o sentido dependerá “das interpretações que ainda virão”, bem como “da relação consigo pela qual o autor mede a extensão e a pertinência de seus próprios atos” (FAITA, 2013, p. 115). O sobredestinatário é uma “escapatória”, uma forma de se fazer com que a palavra seja ouvida, pois “não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*” (BAKHTIN, 2003, p. 333, grifo do autor).

Baseado em Bakhtin (2003), Clot (2010b, p. 233) chama a atenção para um *subdestinatário*, isto é, “as vozes do diálogo interior”, diz o psicólogo francês. Assim, inscritos no dialogismo bakhtiniano, há: a) o *destinatário* ou o interlocutor, o outro com quem falamos em uma cadeia de réplicas, de trocas verbais; b) o *sobredestinatário*, ou o interlocutor invisível, “trans-histórico” e “transpessoal” que se encontra acima dos participantes concretos no espaço-tempo do diálogo e para o qual o enunciado está, de certo modo, dirigido, “passando através de seu destinatário imediato à procura de um auditório [...] cuja ausência é o que há de mais terrível para o homem”, como bem explica Clot (2010b, p. 232), tratando-se do “grande diálogo”; c) o “pequeno diálogo” que o locutor trava consigo, como *subdestinatário* de si. Esses conceitos são essenciais à compreensão dos processos dialógicos de autoconfrontação, por isso os retomaremos quando examinarmos o QMAC.

Para concluir este subitem, podemos dizer que, Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem é dialógica e, portanto, uma atividade responsiva. O diálogo *lato sensu* é, por essa razão, a “grande metáfora” da linguagem nas obras do grupo (FARACO, 2009, p. 73). Inscritos nas ideologias (ex. a religião, a ética, a política, a moral, a arte, a ciência, a filosofia, o direito), isto é, na superestrutura, e, portanto, nas práticas discursivas dos grupos sociais onde circulam, os enunciados que compõem a cadeia comunicativa discursiva, que, por sua vez, compõe o dialogismo, sempre encontram o seu objeto imerso em uma “atmosfera social de discursos” anteriores (FARACO, 2009, p. 49). Discursos estes sempre situados social e

historicamente, posto que são produzidos por sujeitos analogamente situados, que refratam a realidade sobre a qual elaboram seus discursos, sempre atravessados pelo discurso alheio.

Entendemos que o conceito de dialogismo encerra a característica responsiva da linguagem, sua natureza dialógica e as relações de sentido que conferem dinamicidade aos diálogos no tempo e no espaço. O princípio do dialogismo, como um termo guarda-chuva, abrange e convoca, para a análise das relações de sentido, uma série de conceitos.

No próximo subitem, examinaremos as relações dialógicas constitutivas da interação verbal.

#### 2.4.2.3 Relações dialógicas: a constituição da comunicação real

Temos mencionado as relações dialógicas<sup>199</sup>, entretanto não as definimos precisamente até o momento. As relações dialógicas constituem um conceito basilar na tese, uma vez que nosso foco de atenção está nas relações dialógicas presentes na atividade linguageira dos sujeitos.

As *relações dialógicas* podem ser definidas como relações de sentido intrincadas, dinâmicas, amplas e variadas que constituem o objeto do dialogismo (FARACO, 2009, p. 62). Elas são “relações semânticas de tipo especial”, conforme aclara Bakhtin (2003, p. 323), por não poderem “ser reduzidas a relações meramente lógicas”, como já vimos. São, portanto, “relações extralingüísticas” com “especificidade própria” que se manifestam “entre as réplicas num diálogo” (não somente no diálogo face a face, como também já vimos) situado, social e historicamente, e cujos enunciados de sujeitos distintos comunicam sentidos entre si (BAKHTIN, 2015, p. 209-210).

Faraco (2009, p. 66) também define as relações dialógicas como “relações entre índices sociais de valor”. Isso significa dizer que para serem consideradas como tal, as relações dialógicas precisam ser marcadas pelo acento valorativo apreciativo do(s) sujeito(s) em relação aos enunciados que produzem. Assim, as relações dialógicas compõem qualquer enunciado, entendido, aqui, como “um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”, no dizer de Faraco. Há, portanto, relações dialógicas no interior de um mesmo enunciado ou no diálogo interior, onde poderá haver, no mínimo, duas vozes distintas (FARACO, 2009, p. 66), como já pontuamos.

---

<sup>199</sup> O trabalho de Santos e Alves Filho (2012) sobre as Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário *online*, publicado na **Revista FSA** da Faculdade Santo Agostinho em Teresina, aborda especificamente o conceito e as características das relações dialógicas na perspectiva de Bakhtin e o Círculo.



Como já vimos, para Bakhtin, a linguística não dá conta destas relações, uma vez que elas não se encontram no plano da língua, mas do discurso (BAKHTIN, 2015, p. 209-210). Por exemplo, o autor afiança que “[a] audibilidade” é “uma relação dialógica”, pois “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2003, p. 334), razão pela qual há sempre um *sobredestinatário*, como já explicitamos. A linguística sozinha também não dá conta da análise do enunciado, “unidade real” na cadeia da comunicação discursiva, como vimos, e constituída pelos seguintes elementos descritos no Quadro 5 abaixo.

**Quadro 5 – Elementos constitutivos do enunciado**

	<b>Elementos</b>	<b>Descrição</b>
1	Alternância dos sujeitos	“Emoldura o enunciado”; “determina os limites do enunciado”; “marca da individualidade do autor” (ex. nas obras científicas)
2	Conclusibilidade (inteireza do enunciado)	“aspecto interno da alternância dos sujeitos” que possibilita a compreensão responsiva, a resposta.
2.1	Exauribilidade	conforme os campos da comunicação discursiva; dada pelo <i>tema</i> , pelos <i>objetivos</i> do autor,
2.2	Intenção discursiva	“Determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras”, inclusive o seu gênero.
2.3	Formas típicas composicionais (os gêneros do discurso)	“Formas estáveis de gênero do enunciado”, mais flexíveis do que as formas da língua; mais diversas em função das posições/relações sociais, da situação.
3	Entonação expressiva	A impressão do autor/falante acerca do que é enunciado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bakhtin (2003, p. 279-283).

Para analisar os enunciados, levando em conta os seus elementos constitutivos, precisamos analisar as relações dialógicas estabelecidas entre esses enunciados e, conseqüentemente, entre quem enuncia. A título de ilustração, as relações dialógicas podem ser relações de acordo, contestação, oposição, confirmação, aprovação, desaprovação, questionamento, discordância, para citar algumas. São essas relações que conferem movimento ao diálogo, pois elas vão costurando os enunciados uns aos outros na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 275; p. 335).

As relações dialógicas propostas pelos estudos e reflexões de Bakhtin e o Círculo são denominadas como “movimentos de distanciamento” e “movimentos de assimilação” por Rodrigues (2001), na sua pesquisa sobre o processo de argumentação no gênero artigo de opinião. Nos primeiros, estão os exemplos que revelam o distanciamento, isto é, a rejeição da voz do outro e no segundo, revelam-se as convergências para com a voz alheia (RODRIGUES, 2001, p. 178).

Ambos os movimentos retomam a voz do outro através do discurso direto citado, do discurso indireto relatado, de indicadores modais, entre outros recursos identificados pela autora em sua análise. Ambos também estão relacionados à compreensão responsiva ativa no artigo, como explica a autora:

[a] relação dialógica entre o autor e o interlocutor, no artigo [...] constrói-se através de três movimentos dialógicos básicos: o *movimento de engajamento* do leitor ao discurso do autor, o *movimento de refutação* da possível contra-palavra do leitor e o *movimento de interpelação* do leitor ao ponto de vista do autor (RODRIGUES, 2001, p. 210).

Temos no excerto de Rodrigues (2001) a presença dos elementos constitutivos do enunciado, como a alternância dos sujeitos, a conclusibilidade e a entonação expressiva do autor nos movimentos identificados por ela no artigo de opinião, além de relações dialógicas de alteridade e exotopia (nos movimentos do leitor) e responsividade (na “contra-palavra”).

Como já foi possível perceber, os conceitos em Bakhtin estão todos imbricados, de modo que, para compreender um, faz-se necessário retomar outros. Examinaremos agora cada um dos conceitos que nos ajudarão na análise dos dados gerados em nossa pesquisa. Em virtude da pré-análise que realizamos dos dados linguageiros, elegemos a *alteridade*, a *exotopia* ou o *excedente de visão*, o *discurso relatado*, o *discurso interior* e o *tema*, como os conceitos propostos por Bakhtin e o Círculo a serem abordados neste subitem.

Acreditamos que eleger especificamente algum conceito antes da realização do trabalho de campo teria sido prematuro e limitaria as possibilidades de análise. É verdade que há pesquisas, ancoradas na Análise Dialógica do Discurso, que determinam um conceito bakhtiniano, em particular, à luz do qual os enunciados são analisados. Diversamente, em nosso estudo, apesar da real possibilidade de identificação de situações de exotopia, alteridade e responsividade, coube a nós identificarmos as marcas desses fenômenos nos enunciados dos sujeitos à medida que avançamos na análise do já-dito e do não dito, dos implícitos, e assim compreender o que os protagonistas pensam sobre o seu *métier* e como o realizam, ancorando-nos, também, nas formas de dialogismo marcado através do discurso relatado.

Na expectativa de facilitar a apresentação desses conceitos para o leitor, optamos por defini-los a partir de excertos de Bakhtin e de outros autores, indicando exemplos de como se manifestam na cadeia discursiva da comunicação e articulando-os com a discussão sobre a formação docente, quando nos parecer possível e pertinente.

Os conceitos de *alteridade* e *excedente de visão* são conceitos basilares no pensamento bakhtiniano (e nas nossas análises), estando sobremaneira inter-relacionados, de

modo que, para explicar um há que precisarmos o outro. Iniciaremos, pois, pela *alteridade* (do latim ‘*alter*’ = outro). Trata-se de uma relação dialógica na qual reside o fundamento de que é a partir da relação com o outro que o sujeito se constitui como tal. Essa concepção não é nova nesta tese.

Encontramos esse conceito nas obras de Vigotski a respeito do papel do outro, do exterior e do social no desenvolvimento humano e na construção da consciência. O mundo da cultura, para Vigotski, é o outro em relação o sujeito e é nessa interação que o sujeito se constrói, se humaniza, insiste Oliveira (1992, p. 67-68). Ver discussão a esse respeito no item 2.4.1.

Analogamente, na arquitetura<sup>200</sup> do pensamento bakhtiniano, é a interação com o outro que propicia a construção do sujeito como tal por meio das relações dialógicas que se estabelecem entre o “eu” e o “tu”. Na dinâmica da alternância das vozes, das indagações, das respostas, das réplicas, das expressões valorativas diante do já-dito, do não dito, dos gestos, dos atos, dos silêncios... estão em jogo as subjetividades de cada sujeito envolvido na interação: no diálogo face a face, na obra literária, no texto científico.

Essa alternância de vozes, heterogêneas por natureza em si e entre si, confere movimento ao diálogo (ZAVALA, 2013, p. 153), daí podermos falar em uma “motricidade do diálogo” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 21) em razão não somente das relações dialógicas de alteridade, mas também de responsividade e de excedente de visão, de um em relação ao outro. Como Zavala (2013, p. 153), entendemos que tanto o dialogismo como a alteridade estão ancorados no excedente de visão dos sujeitos envolvidos na interação.

Na verdade, podemos ser o outro de nós mesmos e travarmos um diálogo conosco se conseguirmos sair do nosso lugar, observando-nos a si próprios, retornando, em seguida, ao nosso lugar, como admite Zavala (2013, p. 154). Essa questão poderá ser comprovada com os processos dialógicos de autoconfrontação, os quais examinaremos logo mais.

O excedente de visão e a alteridade estão solidamente definidos no excerto seguinte, extraído de Bakhtin (2003), estando aí justificada a sua longa extensão dada a abrangência do exemplo que nos ajuda a compreender o sentido de alteridade e de exotopia.

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

---

<sup>200</sup> Arquitetônica é um conceito essencialmente bakhtiniano é explicado por Machado (2010, p. 203-204) como uma “alternativa teórica para pensar o mundo dos sentidos”, dos homens, dos eventos, das relações produtoras de sentido, no qual as interações são constituídas de indagações, respostas, onde há a valorização dos pontos de vista, onde se constrói conhecimento.

mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2003, p. 21).

A imagem descrita pelo autor parece-nos autoexplicativa do conceito de *excedente de visão*. Esta relação dialógica exotópica, isto é, de quem vê de fora, dá-se quando o sujeito sai do seu lugar, distancia-se e passa a observar o outro (outro-para-mim). Nessa perspectiva, o sujeito conhecerá o outro como este não pode fazê-lo em relação a si próprio – a não ser com auxílio de métodos indiretos como veremos. Assim, a posição exotópica é um sair de si para vivenciar o que o outro não pode fazê-lo em relação a si. Como no exemplo do autor sobre aquele que contempla um outro que sofre. Este não pode ver as consequências da dor que sente no próprio corpo, ainda que estivesse diante de um espelho, pois sua consciência só compreende o que vê diante de si e o que lhe causa o sofrimento (BAKHTIN, 2003, p. 22).

Bakhtin explica que, ao contemplar, o sujeito deve vivenciar a dor do outro, colocando-se no lugar dele (empatia), mas logo deve retornar ao seu lugar para que, assim, possa ajudá-lo. Isso é o que Bakhtin denomina “compenetração”, uma “contemplação-ação” (BAKHTIN, 2003, p. 23). Repetimos: o sujeito que contempla o sofrimento; identifica-se com o sofredor, somente pode agir depois que retorna para o seu lugar fora do sofrimento do outro.

Na verdade, o excerto revela, ainda, a noção de acabamento, no sentido de completamento daquilo que nos falta. Isso é um fato tanto para quem é contemplado quanto para quem contempla. Percebemos essa “via de mão dupla” na visão de Tezza (2005) a respeito da exotopia como “princípio básico” da compreensão de mundo bakhtiniana – a nosso ver, também em razão da alteridade e do dialogismo nela contidos. Assim, para Tezza (2005):

só um outro nos pode dar acabamento assim como só nós podemos dar acabamento a um outro [...] 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 [...] Em suma [...] nenhuma voz, jamais fala sozinha [...] porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla (TEZZA, 2005, p. 211).

A citação do autor e o princípio de Bakhtin dizem respeito à estética, à criação artística, porém ambos comunicam, para nós, uma relação com a formação docente. Nossa

leitura é a de que esta última – seja compreendida como arte, seja tomada por preparação profissional – carece de movimentos exotópicos constantes para que as consciências de formadores e formandos alcancem o acabamento de que fala o autor. Acabamento este impossível de se atingir por conta própria, segundo afirma o autor.

Os formandos na formação, assim como a platéia no teatro – para utilizarmos o exemplo de Bakhtin, citado por Tezza (2005, p. 213-214) –, também criam “o objeto” (ex. neste caso o evento: a aula; a formação), dando-lhe “uma unidade e um acabamento” que os professores formadores, assim como os atores, de modo isolado, não podem ter da peça. Porém, diferentemente do teatro em que o espectador não pode tornar-se o herói, na formação o ato ético responsivo e responsável do qual falamos em páginas anteriores caberia tanto ao formador como ao formando, sempre tendo no horizonte de cada um a tríade: o eu-para-mim; o eu-para-o-outro e o-outro-para-mim.

Novamente, imaginemos a formação, o formador e os seus estudantes. Para que todos os professores atuem como formadores, precisam do excedente de visão em relação à própria formação como um todo (com seus colegas e alunos) e ao ato/atividade de ensinar a ensinar no evento aula. Para que o formador compreenda a evolução ou não de um aluno, é necessário que faça esse percurso de quem vê de fora, coloque-se no lugar de quem aprende, compreenda as angústias e as dúvidas sobre as disciplinas, sobre os conceitos, sobre o *métier*, retorne ao lugar de formador, para que possa, assim, ajudar na superação dos obstáculos.

Nossa impressão é que a rotina de chegar à universidade, ministrar aulas sempre similares e ir embora sem que haja um posicionamento exotópico em relação ao próprio ato de ensinar, à disciplina ministrada, ao desenvolvimento dos alunos, ou ao desenvolvimento da própria profissão, é uma forma de agir que lembra a “força fatal que destrói a ação”. Tal força é escrita por Bakhtin (2003, p. 41), quando este autor discorre sobre “a imagem externa da ação<sup>201</sup>”.

De modo grosseiro e imperfeito, a relação que estabelecemos com o texto do autor toma a formação como uma imagem externa de uma ação docente interior que “nega [...] o dado já existente, disponível”, compreendido, por nós, como a figura dos alunos, da realidade escolar, apagando o presente da formação em detrimento de um “futuro interiormente previsto” pela ação do formador que não considera a preparação do outro como responsabilidade sua, por exemplo. A ideia da *ação de formar* que traz consigo está enraizada na sua consciência, no seu interior. Parece-nos, nesse caso, que esse sujeito formador só

---

<sup>201</sup> “Ação” compreendida como o conjunto dos atos externos do homem, conforme nota do tradutor em Bakhtin (2003, p. 39). Consultar as páginas 39-43 nessa obra do autor.

poderá modificar sua maneira de agir, saindo de si, experimentando o que a formação significa para os outros para que, assim, ele retorne ao seu lugar, ressignificando-a, para assim, transformar a sua ação. Ou como diz Faraco, é preciso “passar pela consciência do outro” (FARACO, 2009, p. 96).

O princípio do excedente de visão, da exotopia, também pode ser aplicado, acreditamos, às situações em que formandos e formadores analisam situações reais de ensino vividas por professores reais. Colocando-se no lugar desses professores e depois retornando ao lugar de “analistas” do trabalho, possam encontrar soluções criativas para os problemas que “contemplaram” na atividade.

Dialogismo, responsividade alteridade e exotopia são princípios constitutivos fundamentais do QMAC como logo veremos.

Vejamos, agora, o conceito de *tema*<sup>202</sup> em Bakhtin. Este é outro conceito que nos ajudará na identificação de temas na análise dos dados. Trataremos do conceito, de como o tema se manifesta e como podemos identificá-lo. Antes de iniciarmos, retomaremos o conceito de sentido para Vigotski, pois o tema para Bakhtin apresenta traços semelhantes.

Vimos, em outro momento, que a relação entre sentido e significado em Vigotski está no cerne da formação da consciência humana, no encontro da intelectualização da fala e da verbalização do pensamento. Aí encontramos a percepção do simbolismo das palavras pela criança (VIGOTSKI, 1991, p. 38). O sentido é “dinâmico” e “inconstante”, dado que é essencialmente contextual, tendo uma dimensão pessoal (VIGOTSKI, 2001, p. 465), o que confere a criança, justamente, essa experiência do simbólico.

A consciência é social e ideológica. Isto significa dizer que ela só “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”, o que torna a palavra ideológica na sua essência e a consciência dependente dos signos e do “conteúdo ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 35-36).

Agora vejamos a seguinte definição: “O tema é um sistema de *signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 129, grifos dos autores). Percebemos as semelhanças entre *sentido* e *tema* para ambos os teóricos nos traços de dinamicidade e devir, bem como na relação estreita que estabelecem com a consciência do sujeito.

---

<sup>202</sup> Para um ensaio sobre tema na concepção círculo-bakhtiniana consultar BOENAVIDES, William Moreno. Sobre o conceito de “tema” em **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul/dez. 2015.

Bakhtin/Volochinov compreendem, ainda, que sem tema não há significação e vice-versa. O tema tem a ver com a enunciação, isto é, com o contexto de produção do enunciado. Assim como a significação para Vigotski tem uma certa estabilidade, também o tem para Bakhtin/Volochinov, como podemos extrair da seguinte explicação: “o tema deve apoiar-se sobre uma *certa estabilidade da significação*” (2004, p. 129, grifos nossos). A significação trata-se do significado presente no dicionário, por exemplo, enquanto o *tema* está associado às apreciações valorativas, ao contexto histórico (verbal e extraverbal) da enunciação (2004, p. 128).

Para exemplificar, os autores utilizam o contexto da aula de LE, no qual o professor precisa tematizar a palavra, ou seja, inseri-la em um contexto de uso, para que os alunos possam compreendê-la. Na verdade, o tema ou a “unidade temática”, como também o denominam os autores, é único, concreto e não reiterável em cada enunciação.

No enunciado “Que horas são?”, a significação será sempre a mesma (ex. relações sintáticas e morfológicas, da ideia de questão), independentemente do contexto. Porém, o tema variará conforme o contexto, a situação, o momento, os sujeitos envolvidos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 129). Assim, compreender um enunciado é, sobretudo, compreender responsivamente o seu tema, isto é, estabelecer relações entre o tema do discurso de outrem e a resposta que se possa dar. A significação está justamente na fronteira desta interação locutor/interlocutor. A isso estão ligados os julgamentos de valor, os acentos apreciativos, que dão vida à palavra dita ou escrita (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 130-132).

Para concluir este item acerca dos conceitos bakhtinianos, nos quais nossa análise dos dados linguageiros estará ancorada, abordaremos as formas de incorporação do discurso do outro no discurso. Buscamos construir este momento do texto, principalmente, a partir de Bakhtin/Volochinov (2004), Faraco (2009), Bakhtin (2015), Gonçalves, Vieira e Souza (2015) e Fiorin (2016).

Bakhtin faz uma distinção entre inserção no discurso literário e no diálogo diário. No primeiro, o discurso do outro é uma representação, enquanto no discurso da vida cotidiana, mostra-se como uma “transmissão interessada” (“*transmission intéressée*”), ainda que guarde traços de representação (BAKHTIN, 1978, p. 160). Bakhtin explica, ainda, que, na escola, quando se exige a memorização de determinados textos e regras ou quando se pede ao aluno que reporte algo com suas próprias palavras estes, também, são modos de incorporação do discurso alheio. Contudo, em nenhum dos exemplos há o apagamento deste último. No

caso do aluno, ao descrever, narrar, ou dissertar com as próprias palavras, ele lança mão de uma combinação entre a sua voz e a voz do outro (BAKHTIN, 1978, p. 161).

Na verdade, “*todo texto se reporta a outros textos, todo discurso remete a outros discursos*” (FRANÇOIS, 2005a, p. 190, grifos nossos). Às vezes, é possível identificar essas vozes inseridas que servem de apoio para o discurso; outras vezes, há uma opacidade que não nos permite separar com clareza a origem de determinado pensamento, ou seja, “o aberto de que ele [o texto] não fala” (FRANÇOIS, 2005a, p. 192).

Bakhtin/Volochinov (2004, p. 145) afirmam que, embora se possa inserir o discurso de outrem em um enunciado, é bom que se deixe margem para a autonomia deste discurso, pois sua diluição não pode ser completa. No diálogo clássico, de pergunta e resposta, isso não se constitui em problema, uma vez que os enunciados estão marcadamente separados. Porém, ainda que os enunciados estejam no diálogo, é possível citar outras vozes em uma pergunta, resposta ou réplica.

Para Fiorin (2016, p. 37), há o “dialogismo constitutivo”, ou seja, aquele que “não se mostra no fio do discurso” e o “dialogismo revelado”, isto é, aquele que manifesta as vozes de outrem presentes no enunciado. Já havíamos citado esta diferença, ao examinarmos o trabalho de Gonçalves, Vieira e Souza (2015) sobre as formas de dialogismo com que o pesquisador pode se defrontar, sendo o revelado mais “operacional”, no dizer desses autores, para o pesquisador efetuar suas análises e identificações do discurso alheio.<sup>203</sup>

O discurso citado, para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 144), é “*o discurso no discurso*”, mas também é “*o discurso sobre o discurso*” (destaque dos autores), porém de existência autônoma. Faraco (2009, p. 138) define-o como “a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados”.

De modo prático, para inserir o discurso do outro, é preciso fazer uso do “discurso objetivado” e/ou do “discurso bivocal” (FIORIN, 2016, p. 37). O discurso objetivado é aquele que apresenta a voz do outro, citada de modo evidente e separado. Esta aparece, por exemplo, entre aspas, em discurso indireto, em discurso direto citado, e, ainda, em negações da voz do outro.

As aspas indicam que determinada expressão, posição apreciativa, julgamento, etc. pertence ao discurso de outrem, ainda que o enunciador concorde com o dito. A negação é um recurso utilizado através de construções discursivas ou marcas linguísticas que levam o leitor/ouvinte a concluir a presença da negação do que se diz ou daquilo sobre o que se fala. O

---

<sup>203</sup> Ver item 2.4.6 acerca da identificação de vozes no discurso do professor.



discurso direto pode vir entre aspas, pode ser introduzido por verbos do dizer (*dicendi*) e possibilita a identificação do pensamento do outro através de sua própria voz, de maneira que os pontos de vista podem ser claramente identificados.

Já o *discurso indireto* está presente na maioria das informações e dos juízos que são veiculados, transmitidos no cotidiano. Tais informações são repassadas de modo impreciso, talvez distante do discurso que a originou, como explica Bakhtin (1978, p. 158). Para este autor,

[q]ualquer conversa é carregada de transmissões e de interpretações das palavras de outrem. Encontramos em todo momento uma ‘citação’, uma ‘referência’ ao que disse tal pessoa, ao que ‘se diz’, ao que ‘cada um diz’, às palavras do interlocutor, às nossas próprias palavras anteriores, a um jornal, uma resolução, um documento, um livro...<sup>204</sup> (BAKHTIN, 1978, p. 158).

O trecho acima reflete bem o que nos diz Faraco acerca do que chama “um dos principais temas do dizer humano”: o próprio dizer (FARACO, 2009, p. 139).

No *discurso bivocal*, “internamente dialogizado”, a voz citante e a citada não são tão facilmente distinguidas pelo leitor/interlocutor. Entre as manifestações estão: a polêmica e o discurso indireto livre (FIORIN, 2016, p. 37). A polêmica aberta é aquela na qual as vozes contrárias aparecem bem demarcadas no texto, enquanto a polêmica velada é identificada na “construção discursiva”, no estilo utilizado pelo enunciador para expressar as vozes contrárias, como depreendemos de Fiorin (2016, p. 45).

O *discurso indireto livre* pode ser definido como o uso do discurso de outrem sem que haja uma definição tipográfica (ex. dois pontos, aspas, travessões) ou linguística (ex. conjunção integrante do discurso indireto, alternância de turnos) claras. Entretanto, a construção discursiva torna possível identificar de quem são as vozes e que posição axiológica assumem na cadeia discursiva. Isso pode ser dado pelo tom do discurso, como explica Fiorin (2016, p. 42-44).

Diante do exposto, retomamos a diferença entre dialogismo marcado e generalizado. O dialogismo generalizado aparece com “função de pressuposto básico” que corrobora a ideia de que “a linguagem é constitutivamente dialógica e dialogizante”, como refletem Gonçalves, Vieira e Souza (2015, p. 224). Ainda na esteira desses autores, o

---

<sup>204</sup> No original : “Toute causerie est chargée de transmissions et d’interpretations des paroles d’autrui. On y trouve à tout instant une ‘citation’, une ‘reference’ à ce qu’a dit telle personne, à ce qu’‘on dit’, aux paroles de l’interlocuteur, à nos propres paroles antérieures, à un journal, une résolution, un document, un livre...” (BAKHTIN, 1978, p. 158).

dialogismo marcado ou revelado, por sua vez, mostra-se mais “concreto” e isso, em termos de análise, é favorável ao pesquisador, pois é nele que as diferentes vozes são percebidas, assim como “os diversos fios dialógicos e ideológicos da tessitura do texto”, no dizer desses autores. Tal concretude é verificável “por meio de vários índices linguísticos, textuais e discursivos, gerando diversos efeitos de sentido” (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015, p. 224).

Compartilhamos do posicionamento dos autores no que tange à análise dos dados languageiros da pesquisa em tela. A presença de um dialogismo revelado, marcado, ou a busca por formas linguísticas declaradas que o revelem, certamente facilita o processo de análise das vozes presentes na atividade languageira dos protagonistas do nosso estudo e, principalmente, a identificação das apreciações que ali se encontram impressas, no discurso de cada um. Pois, como afiança Faraco (2009, p. 140), “reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado” e, mais do que isso, trata-se de levar em consideração três aspectos relevantes: o contexto no qual o discurso é reportado, quem o reporta, quais as intenções e a quem é reportado.

A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 146-196) fazem algumas observações importantes, tais como:

- a) Discurso reportado leva em conta a pessoa que recebe a informação e esta pessoa influi no modo como a informação é transmitida.
- b) As relações sociais entre os falantes também determinarão como o discurso será reportado e como será compreendido.
- c) A recepção do discurso de outrem (comentário efetivo), discurso exterior, é mediatizada pelo discurso interior (consciência ou o fundo perceptivo) de quem recebe, o interlocutor. Este, no seu contexto e ao mesmo tempo, prepara a réplica. Isso se dá de forma dinâmica na cadeia discursiva da comunicação.
- d) “A análise é a alma do discurso indireto” (p. 159), pois nele é difícil de identificar todo um conjunto de elementos que estariam presentes na forma direta (ex. o falante, o modo de falar, o estado de espírito, a escolha das palavras, etc.) (p. 160).
- e) O discurso indireto livre expressa “tendências sociais” (p. 195)

Há que se falar, por fim, na palavra de autoridade ou no “discurso autoritário” (“*parole autoritaire*”) e a palavra ideológica (“*parole ideologique*”) (BAKHTIN, 1978, p. 161-164). Trata-se da palavra que demanda ser “reconhecida e assimilada”, como define o

autor. Ela está presente na religião, na ciência, nos livros... e apresenta-se ligada à política, ao poder, às instituições... Bakhtin insiste que ela “penetra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível<sup>205</sup>” (BAKHTIN, 1978, p. 162). A palavra autoritária, diz o autor, só pode ser transmitida. Ela não carrega, portanto, o traço da representação, da bivocalidade, ela é exterior. A palavra ideológica, ao contrário, é aberta, persuasiva no seu interior; é singular.

No próximo item, abordaremos a Clínica da Atividade. Esta abordagem de análise do trabalho integra o pensamento de Vigotski e de Bakhtin na busca pelo conhecimento e pela transformação das situações de trabalho através do discurso do próprio trabalhador sobre sua atividade.

#### **2.4.3 Clínica da Atividade: entre o possível e o impossível no *métier***

Neste item, o nosso objetivo primordial é esclarecer para o leitor a abordagem que fundamenta a geração e a análise de dados para esta pesquisa: a *Clínica da Atividade*. No contexto desta tese, podemos dizer que tal abordagem está apoiada na psicologia do desenvolvimento de vertente vigotskiana, na teoria da atividade de Leontiev, na concepção dialógica da linguagem e na teoria dos gêneros do discurso de vertente bakhtiniana.

Para atingir nosso objetivo, organizamos este item em três subitens. Em 2.4.3.1, discutiremos o conceito da Clínica da Atividade, o seu objetivo e a análise do trabalho na sua perspectiva. Em 2.4.3.2, abordaremos os pressupostos teóricos e metodológicos que a fundamentam, como o conceito de poder de agir, o conceito do real da atividade, entre outros. Em 2.4.3.3, apontaremos, brevemente, os métodos por ela utilizados. Com isso, esperamos aclarar o papel da Clínica da Atividade em nosso estudo.

Antes de prosseguirmos, convém darmos dois esclarecimentos. Primeiro, os trabalhos no campo da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, ambas iniciadas na França, são demandas organizacionais, com o objetivo de identificar e resolver problemas no âmbito do trabalho. No Brasil, no contexto da LA, tais trabalhos parecem circunscritos às pesquisas acadêmicas, como o estudo em tela. Segundo, a Clínica da Atividade cuida da situação de trabalho que está “doente”, o que demandará alguma discussão nesse sentido,

---

<sup>205</sup> No original: “Elle pénètre dans notre conscience verbale telle une masse compacte et indivisible” (BAKHTIN, 1978, p. 162).

porém, nesta tese, não lidamos com questões de saúde do sujeito.<sup>206</sup> Esta abordagem nos permite conhecer como o trabalho docente na formação é compreendido por formador e formandos de Letras/Inglês.

Dito isso, iniciaremos este item, destacando conceitos e objetivos dessa abordagem, tomando por base a perspectiva de Clot (2001; 2005; 2006a; 2006b; 2007; 2008; 2010a; 2010b), entre outros autores.

#### 2.4.3.1 Perspectiva clínica: a psicologia do sujeito e o *cuidado* com o trabalho

O trabalho é importante na vida de homens e mulheres, quer na dimensão individual quer na coletiva. Entendemos que o trabalho tem uma dupla *função psicológica*. O trabalho, de modo mais abrangente, permite ao indivíduo a auto-realização, o sentimento de pertencimento à sociedade na qual vive. Esse sentimento revela-se à medida que o indivíduo sente-se útil e engajado, produzindo e colaborando para o desenvolvimento dessa sociedade. Por essa razão:

o desemprego separa o sujeito do homem ao proibir-lhe de desempenhar seu papel na renovação e na transmissão do *patrimônio da gerações* [trabalho], privando de endereço e de destinatário sua *atividade subjetiva*; ao dispensá-lo, contra a vontade, de cumprir deveres graças aos quais ele pode assegurar-se de que não é supérfluo (CLOT, 2007, p. 75, grifo nosso).

Essa separação de que fala o autor no excerto anterior não é o único problema que o trabalhador pode enfrentar. A relação do sujeito com o trabalho pode ser afetada por uma série de fatores, conforme o meio, as condições onde o trabalho é realizado e o próprio trabalho. São fatores psicossociais comuns a qualquer atividade laboral, inclusive ao ensino, os quais podem provocar danos ao sujeito que não consegue realizar o seu trabalho a contento (CLOT, 2010a).

Está aí o outro lado da *função psicológica* do trabalho. Ela está, sobretudo, na relação que o sujeito é capaz de estabelecer com a sua atividade e com a atividade dos outros: “o trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos”, e mantê-los, no dizer de Clot (2007, p. 72). O trabalho, então, solicita de modo inexorável, diríamos, a subjetividade do indivíduo,

---

<sup>206</sup> Vale ressaltarmos que uma possível negligência da formação em relação ao ensinar a ensinar poderá ser fonte de problemas de estresse enfrentados pelos professores novíços não adequadamente preparados para desempenhar suas funções docentes. Nessa direção, no sentido de ouvir os professores, assim como o clínico ouve os trabalhadores, a Clínica da Atividade e o quadro teórico metodológico por ela utilizado revelam-se ideais para nossa pesquisa, como explicaremos em um outro momento.

a sua capacidade de fazer bem “coisas úteis”, o que tem que ser feito. Entretanto, é na busca pelo “realizar bem” que o trabalhador se depara com “o real”, com as contradições do próprio *métier*, com fatores que reduzem o poder de sua ação. Isso pode gerar perda de sentido do trabalho para o sujeito, como alerta Clot (2007, p. 72).

Nessa discussão, não se deve descolar da função psicológica do trabalho a dimensão coletiva dessa atividade humana. Para nós, tal dimensão se revela de dois modos. Primeiro, na compreensão de que o trabalho é um “gênero de obrigações”, que exige que sujeito “saia de si” (CLOT, 2007, p. 75) a fim de contribuir para a coletividade, assegurando, assim, a sua própria existência, como afirma Clot (2007, p. 75), apoiado em Wallon (1938, p. 203)<sup>207</sup>. Segundo, cada profissão tem uma história coletiva que assegura a sua continuidade e a sua renovação. O trabalho está, assim, inscrito em uma história e dela não pode se afastar, sob pena de comprometer a sua existência. Nesse sentido, o trabalho é um ente que deve ser cuidado para que os que a ele estejam vinculados não venham a padecer.

Diante disso, a Clínica da Atividade enfoca no *real da atividade* e na *subjetividade* do trabalhador. Trata-se de uma abordagem que surge nos anos 1990, na França, com os estudos do filósofo, analista do trabalho e psicólogo francês Yves Clot.<sup>208</sup> Suas preocupações estão inscritas, a nosso ver, principalmente, na *saúde da situação de trabalho*, e do trabalhador como requisito para a eficácia e para o resgate do seu *poder de agir*. Clot afirma que, antes de tudo, “[é] o trabalho que está em sofrimento<sup>209</sup>” (CLOT, 2010a, p. 44).

A ideia de uma Clínica da Atividade, no campo das ciências do trabalho no contexto francês, emerge de uma tradição de uma perspectiva *clínica* do trabalho. Tal tradição é caracterizada por uma atenção especial à situação de trabalho, aos efeitos do trabalho sobre o trabalhador e à relação da subjetividade deste último com as prescrições e com a atividade concreta de trabalho, onde habita “o real”. Já vimos tal tradição na subseção 2.2 sobre a Ergonomia da Atividade.

A Clínica da Atividade é, pois, fruto de uma tradição francesa de estudos *clínicos* acerca do trabalho no campo da *Psicopatologia do Trabalho* e da *Psicodinâmica do Trabalho* (CLOT, 2001, p. 2-3; 2010b, p. 67-69). Vejamos cada uma separadamente.

De um lado, o ‘método clínico’ é oriundo da psiquiatria e, posteriormente, foi utilizado por Jean Piaget junto às crianças, com o fim de conhecer-lhes os pensamentos.

<sup>207</sup> WALLON, H. *La vie mentale*. Paris, Messidor, 1938.

<sup>208</sup> Yves Clot é filósofo, psicólogo, analista do trabalho e professor de Psicologia do Trabalho do Centro de Pesquisa sobre o trabalho e o desenvolvimento no CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers* em Paris, na França. Há mais de 30 anos, pesquisa o meio de trabalho e situações concretas de trabalho.

<sup>209</sup> No original : “C’est d’abord le travail qui est en souffrance” (CLOT, 2010a, p. 44).

Conforme explica-nos Triviños (1987, p. 166-167), neste método, aceita-se o modo de falar do paciente sem interferências, deixando-o expressar-se livremente. De modo análogo, as correntes disciplinares de tradição francesa também valorizam o papel da linguagem na fala e na discussão coletiva acerca dos problemas vividos no âmbito do trabalho. Por outro lado, a explicação de Clot (2006a) para o uso do termo *clínica* é a seguinte:

[...] clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da *experiência vivida*, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; ‘clínico’ do ponto de vista da *restauração da capacidade diminuída*. A clínica médica visa restaurar a saúde, a ‘clínica’ [da atividade] é a ação para *restituir o poder do sujeito sobre a situação*.

.....  
A clínica não é apenas para conhecer, mas é um *dispositivo de ação* e do *conhecimento para a ação*, para a *transformação* [...] Para mim, o interesse reside não no conhecimento em si, na descrição, mas na *transformação* (CLOT, 2006a, p. 102, grifos nossos).

Percebemos dois aspectos no excerto do autor. Primeiro, assim como a clínica individual tem como objeto a doença do paciente, a Clínica do Trabalho tem como objeto uma “doença” nas situações reais de trabalho. Na Clínica da Atividade, portanto, é preciso descobrir: “[c]omo o sujeito entra na situação na qual ele está situado?” (CLOT, 2008, p. 66). Segundo, no excerto, a ideia de *transformação* é recorrente no discurso do autor. Trata-se, poderíamos dizer, de um tema central para uma proposta de cunho clínico cujo objeto de análise é a atividade através da subjetividade expressa na atividade linguageira do trabalhador.

Nessa perspectiva, a atividade é considerada um problema científico. Para Clot (2006a, p. 103), é a “ação como objeto científico” que transforma a situação a partir da colaboração do trabalhador. Transformar, portanto, tem a ver com “restaurar a capacidade de agir na situação”, de modo que o trabalhador não é visto como uma peça<sup>210</sup> da engrenagem, “um insumo ou um recurso a ser ‘gasto’” (CLOT, 2006a, p. 104, grifo do autor), mas como alguém que conhece o próprio *métier* em suas sutilezas e meandros, ainda que precise dar-se conta disso, sendo este saber do trabalhador capital para a pesquisa de intervenção.

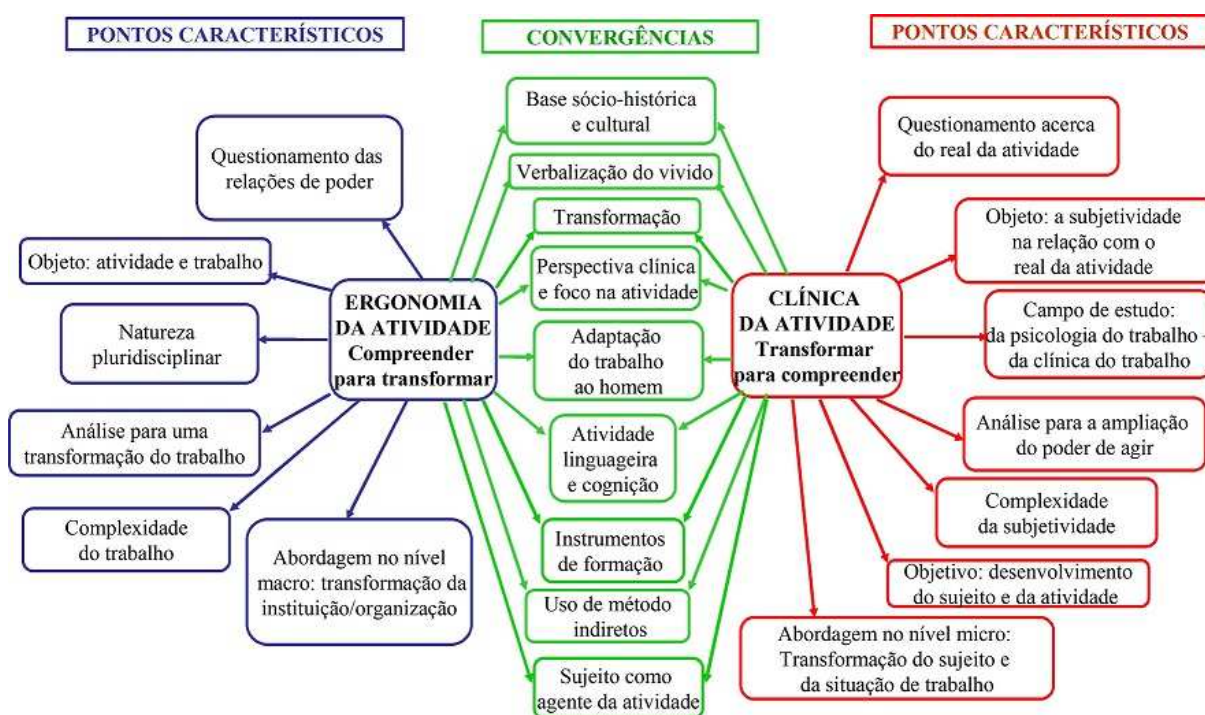
A partir de Clot (2007; 2010b), temos que a Clínica da Atividade foi estabelecida sobre um terreno fértil de uma história de estudos com diferentes racionais e objetivos, porém com traços em comum, tais como: a inquietação com a relação homem-trabalho-saúde, o desejo de adaptar o trabalho/meio de trabalho ao homem; e a verbalização como modo de conhecer o pensamento do trabalhador. Podemos citar pesquisas relacionadas às enfermidades

<sup>210</sup> Apenas a título de ilustração a propósito dessa observação de Clot (2006a), é digno de nota o modo como profissionais do esporte são desumanizados quando chamados de ‘peças’ pela mídia, pelos dirigentes de clubes e por eles mesmos. Esse termo é bastante significativo da situação desses profissionais que estão a todo momento sendo negociados (modelo de compensação salarial) ora como produtos ora como engrenagem.

oriundas do trabalho como um meio social (Psicopatologia do Trabalho), à compreensão da complexidade do trabalho (Ergonomia da Atividade), à inclusão do trabalhador e dos seus saberes (comunidade científica ampliada) e à subjetividade do trabalhador (Psicodinâmica do Trabalho). Essas áreas contribuíram para o que o autor denomina Clínica da Atividade.

Apresentaremos, de modo breve, cada uma dessas áreas. Como a Ergonomia da Atividade já foi discutida em 2.2, preparamos o OG a seguir com os pontos divergentes e convergentes esta e a Clínica da Atividade.

**Figura 22 – Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: quadro comparativo**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Clot (2006a; 2010b), Bendassolli e Soboll (2011) e Gonçalves (2017, informação verbal)<sup>211</sup>

A partir do OG, percebemos que, apesar das divergências, ambas apresentam pontos em comum, tais como a agentividade do sujeito, o uso de métodos indiretos, a verbalização, o caráter clínico. O viés clínico da Ergonomia é descrito por Clot (2006a):

É verdade que a tradição ergonômica tem como objetivo a ação, a transformação. É verdade que o objetivo é compreender para transformar. Nesse sentido, eu penso que

<sup>211</sup> Referência à palestra da Profa. Dra. Rosemary Cavalcante Gonçalves (UNIFOR) – “Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade – suas convergências e divergências” ministrada na **II Jornada LIFT – linguagem, formação e trabalho**: Clínica da Atividade e formação docente: diálogos e perspectivas, realizada em 19 de set de 2017, no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

a ergonomia também é clínica [...] é um dispositivo de transformação da situação e de restauração da saúde. É por isso que é clínica, por buscar transformar a situação e é clínica também em função do modelo teórico (CLOT, 2006a, p. 102).

O excerto corrobora as convergências entre a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade descritas no OG. Na concepção de Clot, a divergência está no fato de que “a atividade e subjetividade são inseparáveis” e é a Clínica da Atividade que propicia essa análise conjunta (CLOT, 2006a, p. 102), com foco tanto no singular como no coletivo.

Outra área na qual se apóia o autor é a Psicopatologia do Trabalho. Esta data dos anos 1940 sob o nome de Le Guillant, para quem esta disciplina é uma contraposição à psicologia industrial e à psicotécnica, ambas de natureza positivista. Entre as contribuições de Le Guillant está a atenção aos fatores sociais e culturais como influentes nos transtornos mentais, de modo que as pressões no trabalho podem, sim, gerar conflitos e patologias associadas às atividades dos sujeitos. Para lidar com esses casos, há que se *cuidar do trabalho* como uma forma de garantir a saúde mental dos trabalhadores, sendo necessário levar em conta a “situação concreta a ser transformada” (CLOT, 2010b, p. 69).

A contribuição significativa para a construção da Clínica da Atividade está nos estudos do médico e psicólogo do trabalho Ivar Oddone. No final dos anos 1960, este é desafiado pelos operários da fábrica da FIAT em Turim, na Itália, a relacionar os riscos para a saúde que as condições em que trabalhavam poderiam gerar. Para isso, ao lado de outros estudiosos, Oddone atua para “ajudar os coletivos de trabalhadores a *alargar o seu poder de ação* no e sobre o meio de trabalho real e sobre si mesmos” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 40, grifos nossos).

Para Oddone e sua equipe o operário é um *expert* na sua função e, na interação com o psicólogo, o operário toma consciência de seus saberes através da “reformulação linguística de um saber operacional” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 40). Porém para se chegar à reformulação e à tomada de consciência é preciso um método que possibilite que as linguagens do psicólogo e do trabalhador não dominem uma sobre a outra, mas que seja possível extrair “o real”; não aquilo que o trabalhador imagina que queiram que ele diga.

Em nosso entender, os estudos de Oddone contribuem de modo expressivo para a formalização de conceitos que se tornaram centrais na Clínica da Atividade. São conceitos como: gênero profissional, poder de agir, protagonismo do trabalhador, saber da experiência, coletivo de trabalho, o método indireto como um instrumento psicológico, estilo profissional tomada de consciência mútua, analista e trabalhador, entre outros (CLOT, 2010b, p. 83-95; 2005, p. 157; 2014).



Dessas reflexões surge o método da “instrução ao sócia”, que veremos adiante. Esse modo de compreender a interação analista-trabalhador, o papel da linguagem na transmissão da experiência profissional, e a transformação tanto do analista quanto do trabalhador também pode ser percebida no QMAC, como veremos no item 2.4.4.

A Psicodinâmica do Trabalho, proposta por Dejours nos anos 1980, é uma abordagem científica que nasce da releitura do adoecimento no meio de trabalho como consequência das exigências e contradições vividas pelo trabalhador, em uma perspectiva “intra e intersubjetiva”. Ancorado em Dejours (1996)<sup>212</sup>, Clot explica que a Clínica da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho estão inscritas no campo da Clínica do Trabalho. Ambas têm em comum “o problema da subjetividade no trabalho” e a “preocupação em olhar o trabalho [...] como um desafio psíquico decisivo para o sujeito” (CLOT, 2001, p. 2). Em síntese, a Psicodinâmica do Trabalho é “uma psicologia do sujeito”, sendo vital ouvi-lo sobre o que pensa sobre seu trabalho e como o realiza.

Ocorre que, por vezes, acontece a negação do real. Ao negá-lo, o trabalhador põe em risco sua “capacidade de pensar e de raciocinar”, bem como a própria compreensão que tem do mundo, esclarece Clot (2001, p.3), também com base em Dejours (2000).<sup>213</sup> Os mecanismos, individuais ou coletivos, de negação de conflitos podem interferir na vida dentro e fora do trabalho, ameaçando o *poder de agir* do sujeito (CLOT, 2001).

A Psicodinâmica do Trabalho atua no sentido de possibilitar que o trabalhador perceba essa “negação do real” através da *verbalização* sobre o seu trabalho. Já a Clínica da Atividade, como expressa a própria denominação, vê o trabalho “não somente como trabalho psíquico, mas como *uma atividade concreta e irreduzível*”, isto é, como “o continente *escondido da subjetividade no trabalho*” (CLOT, 2001, p. 3, grifos nossos).

Clot (2001) chama a atenção para a necessidade de se investigar essa “atividade removida, oculta ou paralisada” que não está, absolutamente, ausente do trabalho, pelo contrário, ela influencia a atividade concreta realizada. A esse respeito, diz Clot (2001):

A inatividade imposta – ou aquela que o trabalhador se impõe – pesa com todo o seu peso na atividade concreta. Pretender deixar estas coisas de lado em análise do trabalho significa extrair artificialmente daqueles que trabalham os conflitos vitais dos quais eles buscam “se livrar” no real. O conceito de atividade deve então, incorporar o possível ou o impossível a fim de preservar nossas possibilidades de compreender o desenvolvimento e a sua entrada em sofrimento (CLOT, 2001, p. 6).

<sup>212</sup> DEJOURS C. Introduction: Psychodynamique du travail. **Revue internationale de psychosociologie**, n. 5, p. 5-12, 1996.

<sup>213</sup> DEJOURS C. **Travail. Usure mentale**. Paris, Bayard Éditions, 3<sup>a</sup> édition, 2000.

Veremos adiante o conceito de atividade, mas, a respeito do excerto anterior, é bom trazer uma outra citação do autor acerca da relação trabalho e sofrimento, na qual diz “o trabalho não é um produto tóxico. Não poder realizá-lo corretamente, o é. É isto que deve ser tratado<sup>214</sup>” (CLOT, 2010a, p. 44). Outra vez, temos o discurso do cuidado com o trabalho.

Diante do exposto, convém explicitarmos que a Clínica da Atividade (ou clínica do real), situada na perspectiva clínica do trabalho, é uma abordagem de *intervenção* na atividade de trabalho e de *conhecimento* dessa mesma atividade. Intervenção esta gerada por uma demanda. O objetivo da Clínica da Atividade é, pois, intervir na situação de trabalho para transformá-la e aos que nela estão envolvidos e, assim, compreendê-la, tratando situações de trabalho que tenham levado, estejam levando ou possam levar ao estresse, ao desgaste emocional, a síndromes e a doenças no ambiente de trabalho.

Esse processo de *transformação da situação de trabalho* e de *desenvolvimento* do trabalhador tem início a partir de outro processo: o da *tomada de consciência* do próprio trabalhador em relação a aspectos de sua *atividade*. Para acontecer, a tomada de consciência depende da aplicação de *métodos indiretos*, através dos quais o trabalhador possa falar sobre o seu trabalho. Trata-se, portanto, de um *processo dialógico* de co-análise com o pesquisador (ou com o analista do trabalho e, em alguns casos, com um colega ou um grupo), durante o qual o trabalhador ressignifica, revive, repensa, re-elabora e re-estrutura a sua atividade. Esta é a razão, pela qual, o trabalhador é considerado o *protagonista* desse tipo de pesquisa de natureza intervencionista.

Nesse sentido, o objeto da Clínica da Atividade, como sugere o próprio termo, é a análise da atividade através da linguagem sobre o trabalho, na qual a subjetividade do trabalhador tem papel preponderante. Podemos dizer que se trata de uma abordagem na qual as dimensões intra e intersubjetiva são acionadas ao longo de todo o processo, na busca pela restauração do *poder de agir* do sujeito no trabalho que desenvolve, pelo *cuidado com o trabalho* e pelo desvendar do *real da atividade*.

Entendemos que os três últimos parágrafos requerem alguns esclarecimentos quanto a pressupostos, termos e conceitos, os quais apresentaremos nos próximos subitens.

---

<sup>214</sup> No original : “le travail n’est pas un produit toxique. C’est de ne pas pouvoir le faire correctement qui l’est. C’est lui qu’il faut soigner” (CLOT, 2010a, p. 44).

### 2.4.3.2 Clínica da Atividade: interconexão entre desenvolvimento e linguagem

Neste subitem, abordaremos pressupostos da Clínica da Atividade. Para esta tese, restringiremo-nos à PSHC, à Ergonomia da Atividade e à filosofia da linguagem bakhtiniana, como mostra o Quadro 6.

**Quadro 6 – Síntese das Fases da Clínica da Atividade**

FASE	DESCRIÇÃO E IDEIAS PRINCIPAIS DE CADA FASE
Primeira (YVON, 2010, p. 141-143)	<p>1. Fase da “clínica da experiência” (“<i>clinique de l’expérience</i>”). Primeiras incursões de Clot neste campo com referência a Oddone e colaboradores (1981).<sup>215</sup></p> <p>2. <b>Destaques:</b> <b>a.</b> os saberes experienciais dos operários são reconhecidos como basilares para a compreensão do trabalho, bem como a eficácia na comunicação sobre o trabalho entre especialistas (saberes formais)<sup>216</sup> e operários (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 42); <b>b.</b> a ideia do trabalhador como <i>expert</i> da sua atividade, como protagonista da intervenção (CLOT, 2010b); <b>c.</b> a aproximação com os conceitos científicos e espontâneos em Vigotski (1991); <b>d.</b> o conceito do “real” como um trabalho que <i>transborda</i> o trabalho realizado (CLOT, 2001, p. 6); <b>e.</b> a <i>irreducibilidade</i> do trabalho às prescrições; <b>f.</b> as situações concretas de trabalho conferem experiência e desenvolvimento aos trabalhadores através da apropriação de meios, recursos e soluções de problemas, etc; <b>g.</b> a recuperação da experiência vivida como método de intervir no meio de trabalho e como formação (YVON, 2010, p. 143).</p>
Segunda (YVON, 2010, p. 145-7)	<p>1. Fase do “trabalho e da subjetividade” (“<i>travail et subjectivité</i>”). Subjetividade e atividade material formam uma unidade dinâmica, sendo, portanto, inseparáveis.</p> <p>2. <b>Destaques:</b> <b>a.</b> referência às categorias do trabalho definidas pela ergonomia (trabalho prescrito, tarefa, atividade); <b>b.</b> a subjetividade como objeto e problema da análise do trabalho; <b>c.</b> o trabalho como a busca pela ressignificação da tarefa a serviço da atividade (CLOT, 1996, p. 279)<sup>217</sup>; <b>d.</b> o trabalhador sempre a procura de adequar os meios e os objetivos; <b>e.</b> eficácia → relação entre sentido e eficiência; <b>f.</b> a ideia da função psicológica do trabalho; <b>g.</b> <i>eficiência</i> → relação entre objetivos redefinidos e meios de realização da ação e <i>sentido</i> → relação entre motivos e objetivos da ação; <b>h.</b> esses termos serão substituídos pelo termo “poder de agir”; <b>i.</b> a relação entre atividade e ação (ocupação e pré-ocupação) como mola interna da atividade.</p>
Terceira (YVON, 2010, p. 147-8)	<p>1. Fase do “desenvolvimento possível e impossível” (“<i>développement possible et impossible</i>”).</p> <p>2. <b>Destaques:</b> <b>a.</b> o que se observa constitui uma <i>ínfima</i> parte do que é possível ser feito na atividade; <b>b.</b> análise clínica da atividade revela falhas, conflitos, problemas, dificuldades, tudo o que faz parte do <i>real da atividade</i>; <b>c.</b> os conflitos são propulsores do desenvolvimento da atividade.</p>
Quarta (YVON, 2010, p. 149-154)	<p>1. Fase dos gêneros profissionais e da atividade dirigida (mediatizada e mediatizante)</p> <p>2. <b>Destaques:</b> <b>a.</b> a clínica da atividade é abordagem dialógica; <b>b.</b> o coletivo e a dimensão coletiva da atividade; <b>c.</b> o conceito de gêneros do discurso aplica-se ao gênero profissional; <b>d.</b> as maneiras de dizer, fazer, agir e pensar variam conforme o <i>métier</i>, elas compõem gêneros profissionais ou gêneros da atividade; <b>e.</b> o gênero guarda a história da profissão e o repertório de recursos capazes de solucionar os conflitos do real; <b>f.</b> o trabalhador inexperiente se apropria do gênero para lidar com o real da atividade; <b>g.</b> a atividade como um enunciado; <b>h.</b> atividade dirigida para o objeto, para si, para a atividade do outro e mediada pelo gênero da atividade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Yvon (2010), Clot (2001; 2010b), Vasconcelos e Lacomblez (2005).

<sup>215</sup> ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l’expérience ouvrière** : Vers une autre psychologie du travail. Paris : Éditions sociales.

<sup>216</sup> SCHWARTZ, Yves; FAÏTA, Daniel. **L’homme producteur**. Paris: Éditions Sociales, 1985.

<sup>217</sup> CLOT, Yves. L’activité, le sens et l’analyse du travail. In : CAZAMIAN, P., HUBAULT, F. & NOULIN, M. (Éds.). **Traité d’ergonomie**. Toulouse : Octarès, 1996, p. 275-288.

O Quadro 6 sintetiza pontos relevantes, a nosso ver, levantados por Yvon (2010) a propósito de como a Clínica da Atividade tem se mostrado ao longo do tempo nos trabalhos do seu proponente, Yves Clot. Consideramos os destaques citados no quadro como pressupostos teóricos. Assim, temos o seguinte:

*A atividade (ou real da atividade) transborda o trabalho realizado.* O sentido dado à atividade pela Ergonomia da Atividade toma aquela como a distância entre o trabalho prescrito e o realizado, e resulta da re-elaboração das prescrições pelo trabalhador. Nessa distância está também a atividade invisível aos olhos de um observador. Clot (2007) amplia esse conceito, ao definir que:

o real da atividade [ou a atividade] é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer (...) A atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter a oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise. (...) A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente (CLOT, 2007, p. 116).

A esse respeito, Clot (2001) insiste que “a atividade possui então um volume que transborda a atividade realizada”, e que “o realizado não possui o monopólio do real” (CLOT, 2001, p. 6). Em outras palavras, a atividade não é *apenas* o que o trabalhador faz ou o que se pode observar; ela abarca os impedimentos, os implícitos, os improvisos, as antecipações e as suspensões que ocorrem durante a execução da tarefa, *ultrapassando* a tarefa prescrita. A atividade reorganiza o trabalho do trabalhador, é a soma do que foi feito, do que deixou de ser feito, do que foi impedido de ser feito (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 9).

O trabalhador ressignifica as prescrições ao realizar o seu trabalho. Ele não recebe as prescrições e simplesmente as executa tal como estão nas normas e regras escritas. O trabalhador experiente usa sua criatividade e sua subjetividade na adequação de meios, recursos e objetivos para alcançar a eficácia naquilo que faz, apoiando-se no gênero profissional (CLOT, 2014).

Desta maneira, o que o trabalhador obtém como resultado dessa ressignificação é *a atividade realizada*, distinta do *trabalho prescrito*, *mas também distinta do real da atividade*. Tal ressignificação ocorre em razão da constante busca de como adequar meios e objetivos de trabalho para alcançar a eficácia no trabalho. É importante entender que, apesar de

pertencerem ao mesmo *gênero profissional* (social), os trabalhadores têm entendimentos diferentes sobre como alcançar a eficácia. Por exemplo, fazendo uma analogia entre o que nos diz Clot (2014) e o trabalho docente, um mesmo plano de aula de inglês será executado de modo distinto por dois professores de inglês experientes, pois cada um ressignificará as prescrições de modo subjetivo e imprimirá seu *estilo* (individual) na realização do trabalho.

Em um mesmo local de trabalho, ao desempenhar uma mesma função, trabalhadores diferentes a realizam a seu modo, pois têm subjetividades distintas e modos diferentes de interpretar as prescrições que organizam o trabalho. Vale ressaltar que essa ressignificação não exclui [nem poderia excluir] as prescrições, ou o trabalho seria impossível de ser realizado, completam Clot e Faïta (2000, p. 11), uma vez que as prescrições são o ponto de partida, principalmente, para quem inicia alguém em um *métier*.

No caso do trabalho docente, como já apontamos em um outro momento, as prescrições não estão postas de modo específico e preciso como em outras profissões mais técnicas, por assim dizer. Desse modo, as tensões entre o real e prescrito são mais propícias a gerarem conflitos e mal-estar, sendo mister o cuidado com as situações de trabalho.

Para acentuar as tensões, o professor lida sozinho com um outro coletivo além do coletivo de trabalho, o coletivo de alunos, como lembram Tardif e Lessard (2013, p. 68-69). O professor se revela emocional e intelectualmente diante da turma, deixando antever para os alunos todo o seu modo de agir e como eles poderão reagir a este último, completam estes autores. Além disso, os alunos não são “colaboradores”, agem na maioria das vezes como empecilho ao trabalho desenvolvido pelo professor, o que pode configurar em novos focos de conflito no trabalho e conseqüente perda do poder de agir, como já vimos. A tarefa do professor de organizar, administrar e regular as situações de aprendizagem no meio social aula é, pois, um *processo extremamente complexo*. O conceito de atividade é, portanto, capaz de dar conta dessas particularidades do trabalho docente.

Em síntese, é no interior da atividade (ou real da atividade) que estão: o trabalho intelectual, o esforço subjetivo, a mobilização de saberes e de conhecimentos teórico-práticos, os recursos fornecidos pelo gênero da atividade, as possibilidades de solução de conflitos. Na atividade inscrevem-se também as prescrições dos documentos oficiais, dos conhecimentos didático-pedagógicos, da instituição, dos materiais didáticos, da sociedade (ditas oficiosas), porém não da forma como foram prescritas, mas do modo como foram *retrabalhadas* ou *ressignificadas* pelo professor. Por isso dizemos que ela é imprescritível, para retomar Amigues (2002).

O *poder de agir* é outro conceito capital na Clínica da Atividade, afinal de contas é para mantê-lo, reanimá-lo, ampliá-lo ou resgatá-lo que esta atua. Para nós, o *poder de agir* é um conceito complexo de definir, pois se encontra como que diluído no trabalho e nas relações entre o trabalhador e o coletivo e o próprio trabalho, não dependendo apenas do trabalhador. O poder de agir está ligado à situação de trabalho. Em nosso entendimento, o poder de agir tem uma dupla natureza: uma mais concreta (o poder-fazer ou o não-poder-fazer) e uma, digamos, mais abstrata (o pensar-sobre-o-fazer ou a recusa de pensar sobre o fazer). Vejamos como esse conceito é definido pelo autor.

Para Clot (2010b, p. 15), o poder de agir é “heterogêneo” e está intimamente relacionado à atividade e à eficácia. Trata-se da “capacidade de agir sobre si e na situação” de trabalho. O trabalhador pode desenvolver ou atrofiar essa capacidade no desempenho da sua atividade laboral (CLOT, 2010a, p. 46; 2010b, p. 15). Tal capacidade de agir “é a realização do trabalho ‘bem feito’, aquele em que é possível *reconhecer-se* individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável” (CLOT, 2010b, p. 15, grifos do autor). Ou, ainda, “agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências” (CLOT, 2010b, p. 86).

Logo, não conseguir realizar o trabalho com eficácia, não conseguir fazê-lo de modo bem feito impede o trabalhador de se desenvolver na profissão, esse impedimento causa-lhe sofrimento, pois resulta na “amputação do poder de agir” (CLOT, 2010b, p. 15). O sofrimento é um impedimento, segundo Clot (2010b, p. 116). Ancorando-nos, também, em Bendassolli (2011, p. 71), podemos dizer que o poder de agir é a capacidade do trabalhador de se empenhar, de se dispor e de empregar seus recursos e esforços na realização da sua atividade profissional, tanto no âmbito coletivo como no individual.

Convém ressaltar que tal capacidade tem alguns pressupostos. Ela só se realiza pelo próprio trabalhador. Não é o analista que promove a tomada de consciência nem a transformação da situação de trabalho, mas o trabalhador, no contexto da intervenção. Ela também requer um reconhecimento de si na atividade, no *métier*, pois se o trabalhador não se reconhece no trabalho que realiza, se não lhe é mais possível extrair daquele os recursos para fazer bem sua atividade, é pouco provável que consiga restaurar o seu poder de agir. Isso nos remete a outro pressuposto da Clínica da Atividade: *a existência de um gênero profissional*.

O *gênero profissional* abarca os recursos para manter e ampliar o poder de agir. A ideia do gênero profissional repousa na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin e o Círculo. Tal como os gêneros do discurso, os gêneros profissionais (ou da atividade) são

relativamente estáveis e organizam e orientam as atividades profissionais. Eles constituem o meio para agir com eficiência e são compostos por técnicas, gestos, maneiras de pensar, de dizer e de fazer que permeiam determinada profissão e que são compartilhados pelo coletivo de profissionais que a exercem. Logo, o gênero é social e o estilo, individual (CLOT, 2007; 2010b; 2014). O Quadro 7 traz as semelhanças entre os gêneros do discurso e os da atividade:

**Quadro 7 – Gêneros do Discurso e Gêneros Profissionais**

<b>Gêneros do Discurso</b>	<b>Gêneros Profissionais</b>
São relativamente estáveis.	São relativamente flexíveis e implícitos.
Medeiam as relações entre sujeitos, sujeitos e o mundo, sujeitos e a língua.	Medeiam relações entre sujeitos e entre este e a atividade.
Organizam nossa fala. Orientam a comunicação.	Organizam nossa atividade. Orientam a ação.
Não se comunica bem sem o domínio / o suporte dos gêneros do discurso.	Não se trabalha bem sem o domínio/os recursos do gênero profissional.
São “estoques de enunciados previsíveis” – “maneiras de dizer ou de não dizer”.	São estoques de recursos de como fazer, do que fazer, do que não fazer, do que dizer, do que não dizer, do modo aceitável de trabalhar e pensar.
“Memória transpessoal do meio social”.	Memória transpessoal da história da profissão.
“resguardam o sujeito contra o uso impróprio dos signos em determinada situação”.	Resguardam o trabalhador nas situações de trabalho. Ajudam a lidar com imprevistos do real.
Vinculam-se a situações específicas do mundo social.	Vinculam-se a situações específicas de trabalho em uma determinada profissão.
Os enunciados têm sobredestinatários específicos – interlocutores ideais.	O gênero profissional é o interlocutor genérico do métier, é o seu sobredestinatário.
Não existe vida fora dos gêneros.	Renunciar ao gênero gera disfunção individual.
São enriquecidos pelo estilo. O estilo retoca o gênero. É o desenvolvimento do gênero.	O estilo de cada um retoca o gênero profissional. É o individual no social. É o desenvolvimento do gênero.
São social e historicamente situados.	Conjugam a história da profissão – a profissão é um meio social e histórico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Clot (2010b)

O *gênero profissional* abarca o gênero social, o gênero técnico e o gênero discursivo relativos àquela profissão. O gênero profissional também comporta a história da profissão, com todos os seus erros e acertos. O gênero comporta o comum, o homogêneo, mas ele somente sobrevive pela heterogeneidade dos participantes e esta se revela nos estilos. Clot define o estilo “como uma metamorfose do gênero em curso de ação, uma repetição que vai além da repetição [...] dando suporte ao gênero” (CLOT, 2010b, p. 93-94). O estilo de cada um é incorporado ao gênero permitindo que este se renove. O gênero vive no presente, mas abarca o passado e dele extrai conhecimentos para antecipar situações, problemas e buscar

soluções. Para finalizar a discussão sobre esse conceito, gostaríamos de citar Saujat (2004b), para quem

o gênero profissional não se baseia exclusivamente em formas de fazer que são subentendidas por conceituações pragmáticas, também se alimenta de controvérsias sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim, eficaz ou não, etc. Está cheio de ecos de debates normativos no meio de trabalho, cristaliza as avaliações (no sentido das relações com os valores) que levam a “obrigações” comuns. Tantas perguntas sobre as quais é necessário “se entender” para poder trabalhar. O gênero profissional seria um organizador da ação de cada sujeito nas ocupações compartilhadas com os outros, mas também de sua atividade, oferecendo soluções possíveis para os dilemas suscitados pela pluralidade de preocupações que vive nele<sup>218</sup> (SAUJAT, 2004b, p. 98, grifos do autor).

A citação longa se justifica, pois esta explica como o gênero profissional é um recurso para o trabalhador, principalmente para o iniciante. O gênero comporta, assim, o racional (ou racionais) que pode resolver o conflito entre a ocupação e as pré-ocupações. O autor deixa claro o papel das “controvérsias” que “alimentam” o gênero da atividade, convocando os trabalhadores à interação e à co-construção de soluções, de “esquemas técnicos da ação”, para citar Clot (2007, p. 155).

Outros pressupostos da Clínica da Atividade estão presentes nos conceitos que lhe são atinentes. A seguir, tentamos relacionar aqueles que dizem respeito a esta tese.

Alguns já foram apresentados na subseção 2.2 sobre a Ergonomia da Atividade, tais como: *trabalho*, *trabalho prescrito*, *trabalho real*, *real da atividade* e *coletivo de trabalho*. Conceituaremos um a um a partir de Clot (2007; 2008; 2010a; 2010b) e Clot e Faïta (2000).

O *trabalho* “é o lugar em que se desenrola para o sujeito a experiência dolorosa e decisiva do real, entendido como aquilo que – na organização do trabalho e na tarefa – resiste à sua capacidade, às suas competências, a seu controle” (CLOT, 2007, p. 59). Já o *trabalho prescrito*, assim como vimos na Ergonomia da Atividade, é definido pelas prescrições impessoais elaboradas que orientam as tarefas que os indivíduos têm que cumprir nas organizações, incluindo-se entre estas, as escolas e as universidades.

O *trabalho realizado* é aquele que pode ser efetivamente observado por um supervisor, por exemplo. Clot o define como o possível que venceu entre as inúmeras

---

<sup>218</sup> No original: “En effet, le genre professionnel ne repose pas seulement sur des manières de faire soustendues par des conceptualisations pragmatiques, il se nourrit également des controverses sur ce qui est juste ou faux, bon ou mauvais, efficace ou non, etc. Il est rempli des échos des débats de normes dans le milieu de travail, il cristallise des évaluations (au sens de rapports aux valeurs) qui débouchent sur des ‘obligations’ communes. Autant d’interrogations sur lesquelles il est nécessaire de ‘s’entendre’ pour pouvoir travailler. Le genre professionnel serait un organisateur de l’action de chacun dans les occupations qu’il partage avec les autres, mais aussi de son activité en offrant des issues possibles aux dilemmes suscités par la pluralité de préoccupations qui l’habite” (SAUJAT, 2004b, p. 98).



possibilidades do que poderia ter sido feito (CLOT 2006b). O *real da atividade*, como já vimos, é o que interessa ao analista do trabalho: é aquele trabalho que não se pode observar e só pode ser acessado através do *diálogo* com o trabalhador, através de um método indireto.

Clot (2007) explica que trabalhar é “sair de si”; é uma “experiência humana” e “uma atividade dirigida”, posto que “não há atividade sem sujeito” (CLOT, 2007, p. 68- 95). Clot esclarece, ainda, que a “atividade dirigida participa de três vidas ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e a dos outros), mobilizando o *gênero de atividade* adequado à situação” (CLOT, 2007, p. 102, grifo nosso). Portanto, para este autor, o trabalho é uma atividade com dimensão subjetiva, tendo uma função psicológica na vida do sujeito<sup>219</sup>, conferindo-lhe um sentimento de existir, de ser útil ao fazer o trabalho bem feito. Trabalhar é buscar reconceber a tarefa [que se tem que fazer] para colocá-la a serviço da própria atividade (CLOT, 2007).

Logo, são os conhecimentos do trabalhador sobre sua própria atividade que o tornam capaz de transformar o trabalho. Afinal, segundo Clot, as transformações verdadeiras no trabalho só procedem do trabalhador. “Somente o próprio *coletivo* pode operar as transformações duráveis no seu meio de trabalho<sup>220</sup>” (CLOT *et al.*, 2000, p. 2, grifo nosso).

Outro conceito importante para a Clínica da Atividade e, também, na Ergonomia da Atividade é o conceito de *coletivo de trabalho*. Para Clot, é preciso atentar, sobretudo, para as divergências, pois é na discordância que o *coletivo* nasce.

O coletivo na clínica da atividade não se compõe somente porque pessoas concordam em trabalhar juntas. Eu acho que até *para se construir o coletivo*, precisa-se primeiro ter uma *observação muito precisa dos conflitos da atividade em si*, bem como conhecê-la para *achar os pontos de desunião* entre os trabalhadores. *Quando somos capazes de achar os pontos de discordância é que o coletivo se cria. O coletivo não se compõe e não se cria sobre a união, mas sobre a desunião.* [...] Quer dizer que a controvérsia é a fonte do coletivo, não o contrário. Não é o coletivo sendo a fonte, mas a controvérsia sendo a fonte do coletivo (CLOT, 2008, p. 66, grifos nossos).

O *coletivo de trabalho* tem algumas características, as quais abordaremos, aqui, com base em Amigues (2003), Clot (2008; 2009; 2010b), Clot e Faïta (2000).

A primeira ideia que se pode extrair da citação anterior é que o coletivo de trabalho é um meio de tensões, o que, como explica Clot (2008), não é negativo para o grupo.

<sup>219</sup> Clot (2007, p. 102) apresenta uma explicação acerca “das três vidas” da atividade dirigida através da ilustração do trabalho de equipes de metalúrgicos cuja ação em questão é “gestão da informação nas telas de controle à distância... onde o aço é solidificado”. Os trabalhadores estabelecem uma “competição entre as equipes” a fim de “aumentar a produção do turno” Esse objetivo os leva a “antecipar o planejamento otimizado pelo computador”, este fica assim ao serviço dos trabalhadores, como um aliado ou adversário na competição.

<sup>220</sup> No original : "seuls ces collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail" (CLOT *et al.*, 2000, p. 2).

O conflito aberto permite que os pontos de contradição sejam expostos e, assim, resolvidos ou contornados pelos trabalhadores.

Segundo, o coletivo de trabalho não inscreve apenas um grupo de profissionais de uma determinada organização. Tomemos como exemplo o grupo de professores de inglês de uma escola. Nela, há o coletivo desses professores, mas este grupo pertence ao coletivo de trabalho dos docentes desta escola. Eles pertencem também ao coletivo de trabalho de professores de línguas inglesa e línguas estrangeiras da cidade e assim por diante. Cada grupo guarda as características que fazem dele parte de um coletivo, mas também de um gênero profissional: professores. Talvez, por essa razão, Clot e Faïta (2000, p. 8), considerem que “as transformações só são realizadas de forma duradoura pela ação dos próprios coletivos de trabalho<sup>221</sup>”. A transformação do interior do coletivo para e pelo próprio coletivo.

Caroly (2010), citando o exemplo do coletivo de trabalho dos professores, chama a atenção para o fato de que é difícil para profissionais da educação mudarem de escola quando já se sentem parte de um “coletivo de trabalho que lhes dá *harmonia e significado* em seu trabalho educacional<sup>222</sup>” (CAROLY, 2010, p. 99-100, grifo nosso).

Terceiro, o coletivo é, segundo Clot (2010b, p. 168-169) como um “instrumento” um “interlocutor profissional”. Tomemos, novamente, o coletivo de professores de inglês de uma escola. Os membros desse coletivo já conhecem as prescrições a que estão vinculadas suas tarefas e atividades; conhecem as soluções para os problemas organizacionais existentes, conhecem os “atalhos” para a resolução dos problemas da profissão e do próprio grupo. Há um acordo tácito sobre como as decisões são tomadas, como as tarefas são realizadas, ainda que cada professor tenha seu estilo. Cada indivíduo se desenvolve, portanto, no interior do coletivo e cada indivíduo é constituído também pelo coletivo a que pertence. O *coletivo de trabalho* é, então, “como um instrumento” que torna possível a negociação entre os trabalhadores experientes e os noviços ou recém-chegados àquele ambiente de trabalho.

Como sublinha Clot (2010b, p. 179), “o novato acaba por incorporá-los [os outros com quem trabalha e suas atividades] no decorrer da própria história profissional, como se fossem recursos de seu desenvolvimento próprio”, adequando o aprendido ao seu estilo.

Quarto, o coletivo também guarda a memória do *gênero profissional*, como já vimos, seus erros e acertos, suas reinterpretações das prescrições. O coletivo tem uma voz, a voz do ofício, a voz dos coletivos passados que dizem o que “é adequado, ‘deslocado’ ou

<sup>221</sup> No original : “transformations ne sont portées durablement que par l’action des collectifs de travail eux-mêmes” (CLOT ; FAÏTA, 2000, p. 8).

<sup>222</sup> No original : “[...] collectif de travail qui leur procure de l’harmonie et du sens dans leur travail éducatif” (CAROLY, 2010, p. 99-100).

inacabado no ofício” conforme Clot (2010b, p. 169). O gênero, através do coletivo, fala ao profissional. Se o coletivo profissional torna-se apenas uma reunião de indivíduos, porém isolados entre si, não há coletivo de trabalho e as pessoas adoecem, pois não há quem cuide ou trate do trabalho, não há experiência do real compartilhada, ou seja, os equívocos e acertos não são compartilhados.

Quinto, as trocas coletivas em situação de trabalho possibilitam a apropriação do gênero profissional pelos novos membros do grupo, pois o coletivo “migra” para cada sujeito, tornando-se “meio para ao desenvolvimento da ação de cada um”. De modo que é vital “fazer viver o coletivo no indivíduo e entre os indivíduos” (CLOT, 2010b, p. 176).

Caroly e Clot (2004, p. 44) esclarecem que o coletivo de trabalho “é um recurso potencial para o trabalhador, pois oferece possibilidades de engajamento de si na atividade de trabalho<sup>223</sup>”. Ainda segundo sublinha Caroly (2010, p. 99), “O coletivo de trabalho pode ser compreendido de três maneiras: em relação à ação, em relação aos outros, em função do próprio indivíduo<sup>224</sup>”, como também observamos nos comentários sobre as características do *coletivo de trabalho*.

A autora esclarece que “o coletivo de trabalho corresponde às relações intersubjetivas presentes na atividade [de trabalho]<sup>225</sup>” (CAROLY, 2010, p. 100). Um indivíduo pode participar de vários coletivos de trabalho e estes são constituídos pelo conjunto de saberes de seus membros e independem da mobilidade destes, como já acenamos.

Em relação aos professores, como aprendemos com Amigues (2009), as prescrições que estes ressignificam e reelaboram são o resultado do trabalho de especialistas e encontram-se situadas, social e historicamente. Elas organizam a atividade coletiva dos professores (AMIGUES, 2009, p. 16-17). Esta atividade coletiva é composta por um conjunto de outras atividades individuais realizadas pelos membros desse *coletivo*.

Para Caroly (2010, p. 130), “a aprendizagem do *métier* se dá pela observação dos trabalhadores mais experientes”.<sup>226</sup> É da observação da atividade individual daquele mais experiente que trabalhadores noviços no *métier* parecem extrair o “como” fazer, as maneiras de agir no trabalho.

<sup>223</sup> No original: “une ressource potentielle pour le sujet qui travaille, car il offre des possibilités d’engagement de soi dans l’activité de travail” (CAROLY ; CLOT , 2004, p. 44).

<sup>224</sup> No original: “Le collectif de travail peut s’appréhender de trois façons : dans le rapport à l’action, dans les relations aux autres, en fonction de l’individu lui-même.” (CAROLY, 2010, p. 99).

<sup>225</sup> No original: “le collectif de travail correspond aux relations intersubjectives présentes dans l’activité.” (CAROLY, 2010, p. 100)

<sup>226</sup> No original: “L’apprentissage du *métier* se fait par l’observation des agents plus expérimentés” (CAROLY, 2010, p. 130).

Entendemos que o pensamento da autora alinha-se ao nosso pensamento sobre a importância do ensinar a ensinar como preparação para a docência ainda na formação. A observação do agir dos formadores e o agir com eles, são essenciais para esse aprendizado.

É interessante notar que, diversamente do que possa ocorrer com outras profissões com as quais só se tem contato na faculdade ou nos estágios, como Direito, Medicina, Engenharia, essa observação na formação vem repleta de modelos que o aluno traz consigo da sua experiência nos anos escolares. São modelos do que significa ser e agir como um professor. Há um leque de estilos de ensinar, de lidar com o outro, de avaliar, de cobrar, de apresentar informações, de revisar conteúdos, de sanar dúvidas, de facilitar o processo de aprender, enfim, são formas de organizar a atividade discente que já fazem parte do que o aluno da Licenciatura entende como, digamos, um *trabalho de professor*.

A consciência do que é o trabalho docente propriamente dito, com suas características particulares, vai se moldando, à medida que o aluno entra em contato com as teorias que fundamentam a sua disciplina e as maneiras de ensiná-la. Referimo-nos, aqui, à dimensão teórico-prática da profissão. Por isso, é necessário que o professor que atua na Licenciatura tenha essa visão a respeito dos alunos que recebe em suas turmas.

Ao mesmo tempo em que o formador tem que cumprir as prescrições formuladas para a sua disciplina e, ainda que goze da autonomia e da flexibilidade que a posição de professor universitário lhe confere, ele não pode perder de vista sua função de profissional experiente que é modelo para seus formandos. A sua especialidade, que lhe é característica em razão de sua linha de pesquisa, não deve, assim entendemos, sobrepor a sua função primeira de preparar o futuro professor.

Feitas essas considerações acerca do trabalho do formador, retomaremos os conceitos referentes à Clínica da Atividade.

Já vimos com Yvon (2010) as três fases dos trabalhos de Clot acerca da Clínica da Atividade. Na quarta fase, temos as seguintes mudanças: *Leontiev* → *Bakhtin*; *motivos* → *preocupações*; *desenvolvimento da eficácia* → *desenvolvimento do poder de agir*; *atividade orientada* → *atividade dirigida*. Nessa passagem, a partir de um pressuposto comum à PSCH e ao Dialogismo, o papel do “outro”, respectivamente, no desenvolvimento de um e como destinatário do enunciado, Clot (2007, p. 93-102) apresenta o conceito de atividade dirigida.

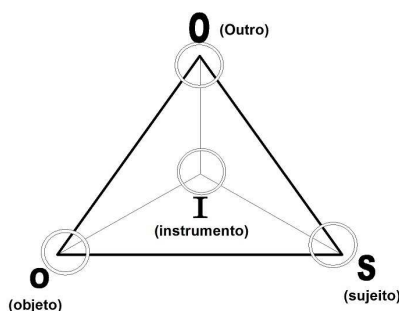
Conforme o pressuposto do Dialogismo (BAKHTIN, 2003, p. 289) “todo enunciado é um elo na cadeia discursiva”, todo enunciado é uma arena de tensões e todo enunciado tem uma tripla relação: com o enunciador, com o objeto e com o discurso do

enunciatório sobre esse objeto, não podendo ser o enunciado isolado dos discursos precedentes, justamente, por se tratar sempre de uma resposta (BAKHTIN, 2003, p. 289-300).

Analogamente, “a atividade de trabalho [...] é sempre uma resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades”, sendo triplamente dirigida: dirigida pelo e para o sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros”, mediada pelo gênero profissional (ou memória coletiva do *métier*); na atividade também habitam conflitos, “dissonâncias” (CLOT, 2007, p. 97).

Nos esquemas seguintes, tentaremos explicar a relação dessa característica, digamos assim, da atividade: a sua tripla direção e a sua capacidade de ser mediatizada e mediatizante. Também tentaremos explicar o lugar ocupado pelo desenvolvimento nas relações estabelecidas em cada direção. Utilizaremos a experiência de Vigotski sobre a saturação de atividades em crianças, como descrita por Clot (2010b, p. 188-190).

**Figura 23 – Esquema: atividade dirigida e desenvolvimento**



Fonte: Adaptado pela autora a partir De Leener<sup>227</sup> (2007 *apud* YVON, 2010, p. 151).

A partir da ilustração da atividade dirigida, temos que esta é dirigida pelo sujeito e para o sujeito (S), para o objeto (o) e para o outro (O). Ao centro, temos o gênero da atividade, que medeia as relações como um instrumento (I) social. É no gênero que estão os conflitos, que levam à mudança no comportamento, ou seja, aos desenvolvimentos possíveis (YVON, 2010, p. 152).

Agora, vejamos, de modo bastante resumido, a experiência descrita por Clot (2010b) para explicar a atividade dirigida e a relação com o desenvolvimento.

**Na Atividade 1 (desenhar).** 2. Criança (S) desenha para si e para um experimentador (O). 3. Criança (S) sente-se saturada pela atividade, perde o interesse pelo

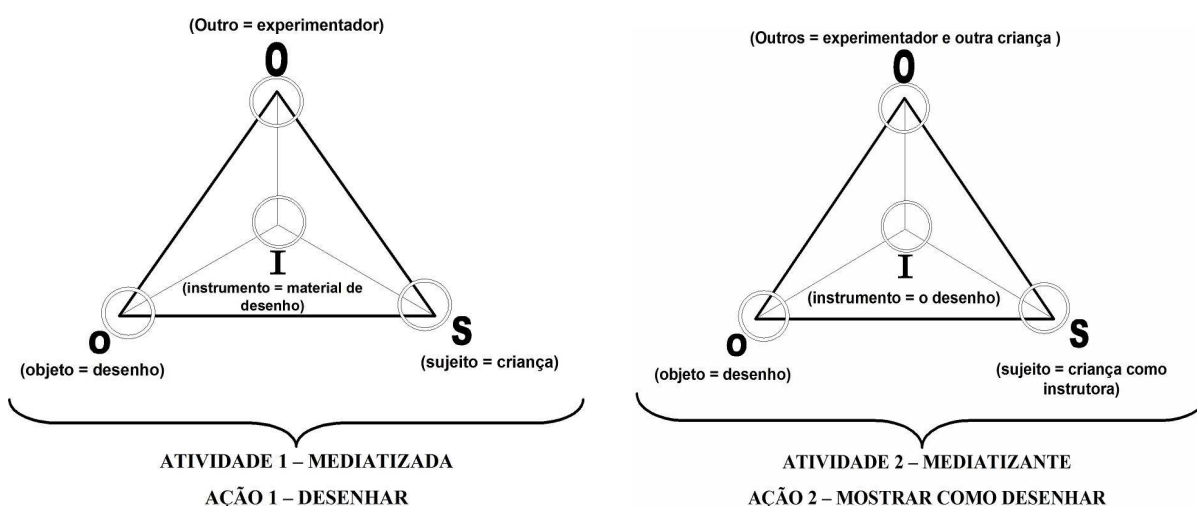
<sup>227</sup> DE LEENER, P. Contribution à l’exploration du concept de développement. **Réactions, réflexions, pistes de recherche.** Au sujet de la conférence d’Yves Clot du 29 juin, 2007, Paris (Document non publié).

objeto (o) desenho (objeto imediato da ação) para o qual também se orienta e pelos instrumentos (I) e interrompe a atividade. 4. Experimentador pede que a criança mostre a outra criança como proceder (redirecionamento da atividade).

**Na Atividade 2 (mostrar como desenhar).** 2. Criança (S) torna-se instrutora (reorganiza sua ação de desenhar para mostrar como se faz) – é sujeito da sua própria ação, mas também participa da atividade do colega. 3. Criança *dirige* sua nova atividade para si (S), para o experimentador (O) e para outro colega (O). 4. Criança retoma o interesse pelo objeto desenho (o) que se tornou um instrumento (I) para a nova atividade de mostrar como fazer.

A Figura 24 ilustra ambas as atividades, apontando quando a atividade é orientada e mediatizada e quando é dirigida e mediatizante.

**Figura 24 – Atividade dirigida: saturação, desenvolvimento e retomada**



Fonte: Elaborada pela autora a partir da descrição de Clot (2010b, p. 187-192).

A experiência descrita mostra que a Atividade 1 é uma experiência mediatizada. Nela, parece estar em curso um desenvolvimento da criança que desenha para si e para o observador, além de estar orientada para o desenho. Este desenvolvimento, assim como a atividade, é interrompido pelo desinteresse da criança. Porém, ao ser convocada a mostrar como fazer o desenho para outra criança, o interesse pela Atividade 1 é renovado. Agora, a atividade tem outra função e preocupação: *mostrar* e *dizer* o que fazer, o que não fazer, etc. a “ocupação da criança realiza pré-ocupações diferentes” (CLOT, 2007, p. 161), modificando-se. Temos aí uma transformação e um novo desenvolvimento.

Esse redirecionamento da atividade (novo destinatário e nova função) é que promove a retomada da Atividade 1. Esta nova atividade (2) é mediatizante, já que interfere no desenvolvimento da Atividade 1, na atividade da outra criança e na atividade do observador. Na passagem da Atividade 1 para a Atividade 2, há, então, uma repetição para além da repetição. De certa forma, tanto na Atividade 1 como na Atividade 2, cada ponto de encontro circulado na ilustração é um lugar de desenvolvimento específico: da atividade, da criança e do outro.

O *desenvolvimento* é o conceito que encerra este subitem acerca da Clínica da Atividade. Ele também é o conceito fundamental para esta abordagem, sobretudo, para a análise dos dados desta pesquisa. Já o abordamos no item 2.4.1, porém o retomaremos, brevemente, revisitado por Clot (2010b) e Brossard (2012).

Para começar, na Clínica da Atividade e no QMAC, como veremos, o desenvolvimento não é o desenvolvimento biológico, histórico, ou resultado de “aprendizagens culturais” (“*apprentissages culturels*”), mas o desenvolvimento concebido como “a transformação produzida *no* indivíduo pela construção de novas formas de atividades devido a utilizações, por esse mesmo indivíduo, das produções culturais colocadas à sua disposição<sup>228</sup>” (BROSSARD, 2012, p. 98-99).

Para Brossard, trata-se, portanto, de um “processo de transformação” (“*processus de transformation*”) que se refere à totalidade do sistema psíquico, isto é, “o sistema composto das relações entre as funções [psicológicas]<sup>229</sup>”. O autor segue, explicando com base no sentido de “apropriação-transformação” em Vigotski, que este desenvolvimento é “psicológico” (“*psychologique*”), “original” (“*originale*”) e “cultural” (“*culturele*”) e que “cada etapa do psiquismo possui uma organização que lhe é própria<sup>230</sup>” (BROSSARD, 2012, p. 100). É devido a essa organização que o sujeito consegue se apropriar do mundo exterior, transformando-se (BROSSARD, 2012, p. 99-100).

Porém, “o que o sujeito aprende só é verdadeiramente apropriado por ele quando o objeto da aprendizagem é subvertido”, isto é, quando o objeto torna-se “um meio a serviço de sua atividade vital” (CLOT, 2012a, p. 221). Aqui, talvez caiba a consideração do autor de que o desenvolvimento é uma “história possível”, fruto da afetividade e da intersubjetividade (CLOT, 2007, p. 162).

<sup>228</sup> No original: “la transformation produite *dans* l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités du fait de l’utilisations par ce même individu des productions culturelles mise à sa disposition” (BROSSARD, 2012, p. 98-99).

<sup>229</sup> No original: “le système composé des relations entre les fonctions” (BROSSARD, 2012, p. 99-100).

<sup>230</sup> No original: “chaque étape le psychisme possède une organisation qui lui est propre” (BROSSARD, 2012, p. 100).

No âmbito do nosso estudo, o desenvolvimento pode ser compreendido como o que Clot (2010b, p. 147-148) chama de “transformar para compreender”, de “tomada de consciência”, de “metamorfose do passado”. Tal tomada de consciência e tal metamorfose do passado acontecem quando o sujeito se afasta da sua atividade, visualizando-a e a si como *experiência vivida*. Esta passa a ser, segundo Clot, um “meio de fazer outras experiências”, tornando-a “disponível para experiências a fazer” (CLOT, 2010b, p. 148).

Esse conceito nos remete ao terceiro e último subitem sobre a Clínica da Atividade: métodos indiretos por ela utilizados.

#### 2.4.3.3 A experiência revivida: o objeto se transforma em meio

Discutimos em outro momento, que para se chegar à consciência, ao pensamento do sujeito era necessário descobrir o que não passou pelo “filtro” da sua consciência e para isso, seria necessário utilizar meios que propiciassem acessar essa informação. Em outras palavras, para falar sobre o que faz e como faz, é preciso que o sujeito perceba suas ações.

De modo semelhante, é o que Clínica da Atividade propõe com a análise da atividade. A percepção do que se faz só é viável através de modos indiretos que sirvam de meio para a reflexão sobre a ação e sobre a atividade (2010b, p. 207). Assim, é preciso que o sujeito reconfigure sua ação, a fim de que possa se dar conta de como a realiza. Isso só ocorre se o sujeito reviver sua experiência e falar sobre ela. Nesse processo a linguagem tem papel fundamental.

Clot (2010b, p. 208, *et seq.*) apresenta dois modelos essencialmente dialógicos que permitem que a experiência vivida seja ressignificada. O vivido passa a ser objeto de análise do sujeito e, ao mesmo tempo, o meio para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento da sua atividade e do agir. Referimo-nos à Instrução ao Sósia e ao QMAC, ou quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Faremos um breve resumo do primeiro para fins ilustrativos. O segundo será objeto do item 2.4.4.

O primeiro foi adaptado à luz dos experimentos de Oddone e seus “exercícios de instrução a um sósia”, que buscam uma transformação “indireta” no trabalho a partir da recontextualização das atividades do trabalhador. Tal recontextualização se dá na linguagem através da proposta do sósia. O analista/pesquisador é o sósia do professor. Este último deve orientar o sósia de maneira que a troca não seja percebida. A troca não acontece de fato, ela é apenas o meio para que o sujeito fale sobre sua atividade desde o momento em que chega ao



seu local de trabalho, fornecendo todos os detalhes possíveis referentes ao “macetes do ofício”.<sup>231</sup> Depois da entrevista, o sujeito também poderá descrever sua atividade por escrito.

O segundo é a autoconfrontação. Trata-se de um quadro metodológico composto de processos dialógicos motivados pela visualização da atividade gravada em vídeo. São processos dialógicos individuais (professor), com um par (professor-professor) e com um coletivo (professor-professores). Em todas as fases o pesquisador atua como mediador e o vídeo como meio de desenvolvimento. Não nos alongaremos sobre a autoconfrontação, já que ela será o assunto do próximo item. A partir dela foram gerados os dados desta pesquisa.

Em ambos os modelos, emerge um novo contexto do qual os sujeitos podem sair transformados (DUBOSCQ; CLOT, 2010). São ZDPs nas quais o sujeito entra com o auxílio do analista e, através da linguagem, revive o vivido, modificando-o, dando-se conta do real da sua atividade.

Aqui, cabe uma observação sobre o QMAC. Na verdade, o diferencial deste quadro está na organização das suas fases, pois elas engendram um processo igualmente diferenciado de observação da atividade de trabalho. É, exatamente, no movimento criado pela arquitetura deste quadro metodológico que é possível ao professor (formador e formando), no caso desta tese, a tomada de consciência e o posterior desenvolvimento. Fenômenos que não são estanques, ao contrário, perduram na vida dos sujeitos. Clot (2010b) especifica com bastante clareza esse traço importante do QMAC, quando explica que:

O aspecto mais importante na observação inicial da atividade, por ocasião da primeira fase [visualização da atividade inicial] é não tanto a observação, mas a segunda que toma a primeira como objeto. [...] o objetivo consiste em *desenvolver nos trabalhadores a observação da sua própria atividade*. O mesmo para a interpretação: *a meta não é a interpretação da situação pelo pesquisador*, é o desenvolvimento da interpretação da situação pelos próprios sujeitos. (CLOT, 2010b, p. 249, grifos nossos).

Para esse autor, a análise da atividade passa a ser um recurso para que o trabalhador repense o seu trabalho, reviva-o a partir do vídeo, mas principalmente, a partir do diálogo que este último provoca em razão dos pontos de vistas diferentes que emergirão. A observação é, assim, uma nova atividade, como explica Faïta (2007, p. 6).

Faïta (2007, p. 6) também chama a atenção para o fato de que a atividade presente no filme não é “apenas um pretexto para comentários ou explicações dirigidos aos outros”<sup>232</sup>.

<sup>231</sup> Clot (2010, p. 209-221) apresenta uma longa entrevista de Instrução ao Sósia, na qual se pode perceber o teor das interações, bem como as questões que podem levar a um reviver da atividade.

<sup>232</sup> No original: “prétexte à commentaire ou explication dirigés vers autrui” (FAÏTA, 2007, p. 6).

Não é apenas o que se vê que provoca o diálogo, mas o que não se vê. O sujeito que observa fará referência ao que vê no filme, mas o sujeito que observa trará o real para o diálogo. Portanto, alerta Faïta (2007): “os discursos produzidos pelos sujeitos nunca são apenas a contrapartida verbal ou a explicitação dos atos visualizados. [...] um sujeito sempre pede a pausa das imagens para intervir sobre sua situação de trabalho<sup>233</sup>”. Aqui, *é o real que fala*.

Para Clot (2010b) “qualquer observação do trabalho de outro é uma ação sobre o outro”. Este outro, “observado em seu trabalho” também “se observa trabalhando”, assumindo uma posição exotópica a si mesmo (CLOT, 2010b, p. 250). Por essa razão, nesta tese, o professor formador é formador enquanto ministra a aula, mas nas confrontações ele passa a ser o outro de si: o seu “eu-analista” analisa a atividade do seu “eu-formador” e a atividade dos formandos. Estes últimos também têm o seu “eu-analista” que analisa a atividade do seu “eu-formando” (como alunos) e do seu “eu-professor” (como professores na atividade da microaula). Retomaremos essa nomenclatura na Seção 4.

Gostaríamos de finalizar este item fazendo uma rápida alusão à Clínica da Atividade Docente. A ideia de uma Clínica da Atividade Docente foi adotada pelo professor Anselmo de Lima<sup>234</sup>, visando à promoção de caminhos para o desenvolvimento de professores do ensino superior. Esses estudos, através da participação voluntária em processos de autoconfrontação, analisados à luz de pressupostos da Clínica da Atividade, têm possibilitado o avanço de pesquisas na área da formação docente no Brasil.

Diante do exposto ao longo deste item, nossa opção pela Clínica da Atividade se deve à possibilidade que esta traz, através da linguagem, da experiência vivida como meio de desenvolvimento e transformação, conhecermos como o trabalho docente na formação é compreendido por formador e formandos de Letras/Inglês, na perspectiva individual e coletiva desses atores.

No próximo item, abordaremos o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, o QMAC, bem como a aloconfrontação, dispositivo necessário à realização de uma etapa significativa desta pesquisa.

---

<sup>233</sup> No original: “les discours produits par les sujets ne soient jamais seulement la contrepartie verbale ou l’explicitation des actes visualisés. [...] un sujet sollicite toujours l’arrêt du défilement des images pour intervenir à propos de sa situation de travail” (FAÏTA, 2007, p. 6).

<sup>234</sup> Para mais informações sobre os trabalhos do autor e sobre a Clínica da Atividade Docente, visitar o *site*: <https://formacaoesaudedoprofessor.com/>

#### 2.4.4 Autoconfrontação: (re)descobrir o real no diálogo

Neste item, abordaremos o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Quadro este responsável pela geração dos dados linguageiros da nossa pesquisa.

Para apresentá-lo, organizamos este item em quatro subitens. Em 2.4.4.1, tentaremos responder o que é o QMAC. Em 2.4.4.2, apresentaremos os pressupostos que o fundamentam e como o QMAC emerge nos estudos sobre o trabalho. Em 2.4.4.3, apresentaremos como se dá a aplicação do QMAC na análise do trabalho. Em 2.4.4.4, apresentaremos a aloconfrontação como um dispositivo empregado paralelamente ao QMAC para possibilitar uma fase importante de nossa pesquisa, a qual encontra-se explicitada na Seção 3 sobre o percurso metodológico.

Para atingir esse intento, apoiaremos-nos, principalmente, em (2007) (1989; 1996; 2007; 2012), Clot e Faïta (2000), Vieira e Fita (2003), e Faïta e Maggi (2007).

No próximo subitem, apresentaremos nossa compreensão para o que se chama quadro metodológico da autoconfrontação (FAÏTA; MAGGI, 2007).

##### 2.4.4.1 Autoconfrontação como processo dialógico: tornar-se o outro de si mesmo

Como vimos no item sobre a Clínica da Atividade, esta recorre a “modalidades de análises”, como bem descreve Moraes (2014, p. 68) que utilizam o princípio do dialogismo bakhtiniano para acessar a subjetividade do trabalhador, como é o caso da instrução ao sócia. Entre essas “modalidades” está o QMAC.

O QMAC pode ser definido como *um processo dialógico e exotópico de autoconfrontação*. Grosso modo, esse processo baseia-se na análise do filme da atividade do trabalhador (atividade inicial) por ele mesmo, por um par profissional (um colega) e pelo pesquisador. Seu construto teórico abarca conceitos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, entre outras áreas do conhecimento, como a Psicologia do Trabalho, a PSHC e a Filosofia da Linguagem de vertente bakhtiniana.

No QMAC, o profissional é confrontado com a sua prática com vistas a possibilitar uma tomada de consciência ou o desenvolvimento diante da experiência vivida por ele, porém vista de um outro lugar. Pelo QMAC, o sujeito torna-se observador de si mesmo, isto é, torna-se um outro de si. O QMAC também solicita dos participantes um posicionamento de alteridade e de responsividade, uma vez que, além de se tornar o outro de si, também observa e analisa a atividade de outrem.

Talvez estes sejam os conceitos vigotskianos e bakhtinianos mais intrinsecamente relacionados ao QMAC: o desenvolvimento, em relação ao primeiro, a exotopia e a responsividade em relação ao segundo e a alteridade, como um traço comum a ambos os autores.

Faïta e Maggi (2007) sustentam que o QMAC,

instaurando um conjunto de relações dialógicas, de atividades languageiras que tratam da atividade de trabalho, inicia uma *reconstrução* da *relação do sujeito* em questão *com sua ação passada* e abre possibilidades novas para sua ação futura<sup>235</sup> (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 13, grifos nossos).

Para nós, o excerto aclara a natureza intervencionista da pesquisa realizada a partir do QMAC. Ao tornar-se o outro de si, o trabalhador – ou melhor, no caso desta tese, o professor (formador e em formação) – já inicia, ainda que de modo embrionário, um processo de reorganização mental da sua atividade. Esse processo vai se ampliando à medida que a pesquisa avança e a “reconstrução” da relação com o próprio trabalho vai se tornando mais clara. Entendemos que nesse processo o trabalhador vai se apropriando das descobertas sobre sua própria atividade, transformando-a e a si como profissional.

Insistimos que o QMAC permite que o ensino, no caso desta tese, seja objeto de discussão, diálogo, reflexão e análise, como reflete Saujat (2007b, p. 186). Retornaremos a essa questão.

Dito isso, passaremos a abordar, resumidamente, o construto teórico que fundamenta o QMAC.

#### 2.4.4.2 QMAC: lócus de práticas languageiras para a análise da atividade

Ainda nos anos 1980, o linguista francês Daniel Faïta desenvolveu o então chamado Método da Autoconfrontação Cruzada (MAC) (FAÏTA; MAGGI, 2007, p.13) ao estudar o trabalho de condutores de trem na França. Tal método, hoje redefinido pelo próprio Faïta como quadro metodológico, ou mesmo, processo de autoconfrontação, passou a ser utilizado pela Clínica da Atividade na análise do trabalho.

Segundo Faïta (1996), as condições de trabalho dos condutores de trem de alta velocidade na França fazia desse trabalho um campo propício para as pesquisas no âmbito da

---

<sup>235</sup> No original “instaurant un ensemble de rapports dialogiques, d’activités langagières qui portent sur l’activité de travail, initie une reconstruction du rapport du sujet concerné à son action passé et ouvre des possibles nouveaux à son action future” (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 13).

Ergonomia da Atividade e da psicologia do trabalho, para citar algumas áreas (FAÏTA, 1996, p. 46). Assim, à luz do conceito da comunidade científica ampliada, trabalhos foram feitos no sentido de ouvir os trabalhadores a partir de filmagens, de forma que a autoconfrontação e o uso de vídeos era uma técnica já utilizada pela Ergonomia (YVON, 2010, p. 152).

Durante uma autoconfrontação individual, instrumento já existente, de um condutor, seu colega, convidado a assisti-la, propõe questionamentos acerca da atividade daquele. No decorrer da experiência, os pesquisadores perceberam dois aspectos: a) quão diferentes eram os posicionamentos de ambos os condutores sobre a atividade de conduzir os trens; b) os comentários dos trabalhadores eram diferentes e provocavam comentários distintos daqueles resultados da interação com os pesquisadores. Graças a esta intervenção, percebeu-se que o segundo condutor enriqueceu os comentários do primeiro, pois criou um contexto de diálogo sobre a atividade, tornando-se como um destinatário ideal para o trabalhador que participava do experimento (YVON, 2010, p. 152-153).

Feitas essas considerações iniciais, podemos citar como pressupostos do QMAC os mesmos que fundamentam as ciências do trabalho, principalmente, a Ergonomia e a abordagem clínica da atividade. Também fundamentam o QMAC os conceitos elaborados por Bakhtin e o Círculo acerca do dialogismo, do enunciado, dos gêneros, como já registramos nesta subseção. De modo sucinto, relacionamos como pressupostos do QMAC o seguinte:

- a) O trabalho é uma atividade humana e deve ser ao homem adaptado.
- b) O trabalho tem dimensão individual e coletiva, esta última também está inscrita no individual (CLOT, 2010b).
- c) A certeza de que há um gênero profissional que guarda a história da profissão e seus recursos. Este gênero “não existe, senão por ocasião do trabalho coletivo que lhe dá corpo, mas ultrapassa-o visto que lhe retém a história e lhe prepara a ação” (CLOT, 2014, p. 96).
- d) A existência do gênero pressupõe a existência do estilo, pois a vida do gênero está na assimilação das “novidade” e da “criação”. “A estilização está, portanto, no próprio princípio transpessoal do ofício” (CLOT, 2014, p. 96).
- e) A coanálise do trabalho de cada um pode contribuir para o desenvolvimento do todo, como afirma Saujat (2007b, p. 187).
- f) A competência para resolver problemas avança pela assimilação do *métier*, isto é, do gênero profissional (FAÏTA, 2003, p. 18). Assim, o processo de autoconfrontação pode mediar essa apropriação, funcionando como uma zona de desenvolvimento proximal (AMIGUES, 2003, p. 13).

- g) O trabalho é objeto de diferentes tipos de discurso bastante específicos em suas características e objetivos: o discurso da prescrição, da organização, do especialista, do trabalhador, da sociedade (FAÏTA, 1989, p. 111).
- h) A atividade está no centro do conflito entre prescrito e real, teoria e prática, e a linguagem tanto reflete esse conflito como pode resolvê-lo na mente do trabalhador.
- i) O trabalhador é o protagonista no QMAC. O conhecimento do trabalho só é possível ao se conhecer como pensa quem o realiza. Isso acontece através da linguagem expressa do próprio trabalhador (FAÏTA, 2004b; 2005). É a sua linguagem que mostrará “o real” de sua atividade de trabalho (FAÏTA, 2012). Afinal de contas, a “descrição concreta da ação torna possível evidenciar o que está por trás de cada uma das ações” (LIBERALI, 2004, p. 65).
- j) O QMAC baseia-se no diálogo sobre um objeto em comum: a atividade de trabalho em questão no momento da autoconfrontação (FAÏTA, 2012), não significando que haja concordâncias, pelo contrário, a ideia é que haja discordâncias, pois como afirma Liberali “é no confrontar que a emancipação se faz evidente” e a reconstrução da ação se faz possível (LIBERALI, 2004, p. 67-68), propiciando, na perspectiva da Clínica da Atividade, um resgate do poder de agir (CLOT, 2012b).
- k) A linguagem é fundamental. É salutar que a análise do discurso do trabalhador esteja ancorada em uma análise linguística e dialógica, no sentido bakhtiniano. É preciso identificar as marcas enunciativas da atividade nas trocas verbais entre os sujeitos. É preciso atentar para o uso diferente de termos idênticos pelos sujeitos sobre suas atividades. É importante descobrir a organização do trabalho nessas marcas enunciativas escolhidas pelos sujeitos (uso de dêiticos, repetições, continuidade temática, mudanças temáticas, definições, expressões valorativas, contradições discursivas, etc.) (FAÏTA, 1989).
- l) No QMAC a “unidade de análise é a atividade [...] atividade de retomada discursiva e reflexiva da atividade de trabalho [...] uma *atividade linguageira* ou *atividade de linguagem*”, como explicita Farias (2016, p. 131). Para a autora a atividade de linguagem pode ser analisada como a atividade de trabalho, uma vez que há:

um duplo direcionamento para o objeto e para o(s) interlocutor(es). Essa atividade caracteriza-se como linguageira, pois o instrumento das ações discursivas é a linguagem; e caracteriza-se, ainda, como uma atividade de reflexão, já que visa *compreender e transformar* a atividade por meio de sucessivas recontextualizações, interpretações e reconstruções discursivas (FARIAS, 2016, p. 132, grifos nossos).

- m) A atividade linguageira de que fala Farias no excerto anterior, é para Amigues “uma tentativa de capturar a ação segundo as intenções, os motivos, levando em consideração o sentido que os atores lhes atribuem” (AMIGUES, 2003, p. 13). A própria reflexão sobre o trabalho é, então, uma atividade de natureza dialógica (SAUJAT, 2003).
- n) O QMAC permite reviver a atividade e refletir sobre ela através do diálogo com o pesquisador e com um colega. O reviver poderá ter como consequência a tomada de consciência ou o desenvolvimento da atividade e do sujeito por ele mesmo. Afinal, o desenvolvimento pode ser “a transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividade<sup>236</sup>”, como afirma Brossard (2012, p. 98-99).
- o) O QMAC permite, ainda, acessar, analisar e interpretar as relações dialógicas que habitam a “fronteira entre a atividade linguageira e a atividade de trabalho” e, assim, identificar “a *compreensão do desenvolvimento* na atividade linguageira em autoconfrontação” (FARIAS, 2016, p. 152, grifos da autora).
- p) Os diálogos de autoconfrontação devem sempre partir da visualização da atividade concreta inicial por meio do filme (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33).
- q) A autoconfrontação pode ser definida como “o vivido como meio de agir” ou seja, ela propicia um desenvolvimento da consciência do trabalhador ao fazer com que ele tenha uma nova experiência com sua atividade a partir do vídeo, em posicionamento exotópico, como já assinalamos (CLOT, 2010b, p. 223).
- r) O papel do pesquisador é essencial na condução do diálogo, no sentido de insistir em questões que levem à reflexão sobre o vivido. Dessa maneira, é salutar que suas questões gerem enunciados que descrevam “como”, “de que maneira”, “de que modo”, “o quê” (LIBERALI, 2004). São essas perguntas que engendrarão reflexão em vez de justificativas.

---

<sup>236</sup> No original: “transformation produite dans l’individu par la construction de nouvelles formes d’activité” (BROSSARD, p. 98-99).

Os pressupostos relacionados não apenas fundamentam, mas também nos ajudam a definir e a caracterizar o QMAC. A nosso ver, pela riqueza de relações estabelecidas com outras disciplinas, pela fundamentação sólida nos conceitos vigotskianos e bakhtinianos, trata-se, não apenas de um quadro metodológico, mas de um construto teórico-metodológico pluridisciplinar. São processos dialógicos com características próprias, com modos de dizer e de expressar próprios, como constatou o estudo de Farias (2016), que contribuem para a compreensão do trabalho, em particular, para o trabalho de ensino e de formação, como também já constataram Farias (2011), Magalhães (2014) e Marques (2017).

Cabe ressaltar que o estudo inovador de Farias (2016) analisou e inventariou o "produto" da autoconfrontação, isto é, a autora analisou o funcionamento da atividade linguageira e o desenvolvimento a partir da autoconfrontação. Sua pesquisa não apenas comprova a natureza teórico-metodológica do QMAC, solidamente fundamentada em conceitos vigotskianos e bakhtinianos, mas, sobretudo, inaugura, no Brasil, uma visão do QMAC como uma metodologia de pesquisa intervencionista-desenvolvimentista própria, podendo ser incluída no rol das classificações tipológicas de pesquisas. Retomaremos essa questão na Seção 3.

Dando sequência aos assuntos deste item, passaremos a abordar o funcionamento e a aplicação do QMAC.

#### 2.4.4.3 QMAC: fases e aplicação

Já vimos que o QMAC permite que o trabalho possa tornar-se um objeto de análise do trabalhador (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 20). Isto é, a autoconfrontação viabiliza que o sujeito pense sobre como realiza seu trabalho e, principalmente, tenha a oportunidade de se ver em situação de trabalho e de verbalizar sobre essa experiência vivida, sobre como a realiza, sobre os saberes que mobiliza para sua execução em meio a dificuldades que eventualmente surjam.

O QMAC é utilizado para suscitar a verbalização e o diálogo sobre a atividade do trabalhador pelo próprio trabalhador (FAÏTA; MAGGI, 2007; VIEIRA; FAÏTA 2003; FAÏTA, 2002; CLOT *et al.*, 2000). O trabalhador pode ser confrontado apenas com a sua atividade inicial (AI) tendo o pesquisador como seu destinatário mais próximo. A esta etapa chamamos Autoconfrontação Simples (ACS).

O trabalhador pode ser convidado a visualizar a AI de um colega ou par-profissional e comentá-la em conjunto com este colega na presença do pesquisador. Nesse



caso, também terá a sua AI comentada por esse colega (profissional da mesma área e com mesmo *status* hierárquico na organização ou instituição). Esta etapa é denominada Autoconfrontação Cruzada (ACC).

A última fase do QMAC é aquela que reúne os protagonistas (trabalhadores) para visualizar novamente algumas cenas da AI em estudo e discutir com o coletivo de trabalho reunido para o estudo. Esta é chamada de Retorno ao Coletivo (RC). Convém informar que o coletivo de que trata o QMAC nas intervenções ocorridas na França, por exemplo, reúne aqueles que convocaram o estudo.

No caso da pesquisa em tela, temos os seguintes coletivos: um coletivo mais amplo, isto é, o coletivo de professores de inglês formado pela professora formadora e pelas formandas que também são professoras de inglês. O coletivo mais restrito da formadora e o coletivo dos professores em formação, representado pelas formandas protagonistas e participantes do estudo.

Em ambos os casos os protagonistas interagem e dialogam com o pesquisador. Este tem a função de provocar questionamentos, mantendo, assim, a fluidez do diálogo. É preciso frisar que não se trata de uma entrevista estruturada, mas de uma conversa sobre o filme da atividade que o trabalhador visualiza naquele momento e vai expondo como a realizou a partir de questionamentos do pesquisador (ACS) e deste com o colega (ACC).

A título de observação, ressaltamos que, em nossa pesquisa, a ACC ocorrerá entre os formandos para respeitar a equidade de *status* dos sujeitos nesta fase. Formadora e formandas estarão em diálogo juntos apenas na fase final do processo: no retorno ao coletivo. Para proporcionar o encontro da formadora com a AI das formandas e delas com AI da formadora, nós lançamos mão de outro processo, a Aloconfrontação (ALC), sobre o qual falaremos mais adiante.

Retomando o funcionamento do QMAC, temos que durante as ACS e ACC são analisados os diálogos e a atividade languageira do profissional sobre a sua atividade. No caso desta tese, trata-se da atividade docente da formadora e da atividade discente das formandas em uma Licenciatura de Letras/Inglês. No momento da ACS e ACC os protagonistas da pesquisa visualizam sua atividade inicial videogravada. Nesse momento, têm a chance de se pronunciar em relação ao *real da atividade* e à *atividade realizada*, podendo, portanto, perceber-se no filme da sua AI, comentando o real da atividade, o que ficou suspenso, o que foi impedido, como já descrevemos anteriormente.

Vejamos a explicação de Vieira e Faïta (2003) sobre o QMAC.

Trata-se essencialmente da criação de um enquadramento em que os pares associados à pesquisa, os trabalhadores, possam protagonizar as expectativas e as condições da intervenção, pondo em movimento as maneiras de *pensar coletivamente* o seu trabalho, *entre a imagem filmada do que eles fazem e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer*. Esse caminho institui o que chamamos de um espaço-tempo no qual os *protagonistas tem a possibilidade de mobilizar, ou de restabelecer, o seu 'poder de agir' em contraponto às ações expostas pelo registro filmado* (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29, grifos nossos)

Para ilustrar o modo como são gerados os *enunciados concretos* que constituirão um corpus para análise, traremos a descrição de Veira e Faïta (2003). Antes, porém, lembramos que utilizamos “enunciado” no sentido bakhtiniano, como substantivo, como unidade de análise da translinguística, da comunicação discursiva, diferente de outras unidades significativas, como a palavra e as orações. O enunciado é concreto e situado por partir de um sujeito do discurso historicamente situado. A ele sempre precedem e seguem outros enunciados com os quais mantém relação dialógica. Ele é limitado pela alternância dos sujeitos, como nas réplicas do diálogo real (BAKHTIN, 2003, p. 270-275).

Vejamos o que nos dizem Vieira e Faïta (2003) a respeito da geração dos enunciados.

O método de autoconfrontação cruzada se estrutura em três fases: 1) constituição do grupo de análise (Faïta, 1997) que desenvolve o trabalho sobre o objeto da pesquisa e sobre as opções metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzadas mobilizando a conjugação das experiências; 3) a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. (...) Trata-se, no nosso entendimento, de uma *escolha estratégica cujo efeito busca consolidar as bases metodológicas do processo de análise do trabalho, engajado segundo os princípios bakhtinianos do dialogismo e vigotskianos do desenvolvimento*. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.29, 30, grifos nossos).

É preciso esclarecer, no entanto, que não se trata de uma questão didática, nem metodológica, nem pedagógica per se. O que se pretende com a autoconfrontação a partir da visualização da própria atividade do profissional é uma análise de todo o conjunto de conhecimentos mobilizados por ele nas inúmeras tomadas de decisões que é levado a realizar durante 40 a 50 minutos de aula. A partir da análise do próprio professor, tenta-se intervir na situação de trabalho para que ele perceba como pode transformar as situações compreendidas como problemáticas. Elas surgirão da visualização, mas não somente por ela. Também emergirão da atividade linguageira do sujeito.

Isso posto, podemos resumir as fases da seguinte maneira, conforme Vieira e Faïta (2003): na fase 1 ocorre a “primeira fonte de significações concretas”, quando é feita a seleção das cenas, “sequências homogêneas *comparáveis*” pelo pesquisador e pelos

protagonistas. Na fase 2, ocorre “a segunda fonte de significações concretas em relação ao filme”, o “discurso (texto) produzido em referência à atividade observada”. Haverá uma “abertura de um espaço aos comentários do sujeito, fora do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador”. Na fase 3, acontece a integração de dois níveis de referência: a atividade inicial vista na fase 1 e a fase de interação entre os protagonista e entre estes e o pesquisador.

Para ilustrar a o processo dialógico da autoconfrontação em todas as suas fases, apresentamos o Quadro 8.

**Quadro 8 - Síntese das Fases do QMAC**

<b>FASES</b>	<b>NATUREZA</b>
1. Filme	Imagens da atividade primeira (atividade inicial) - devem mostrar situações de trabalho semelhantes.
2. Autoconfrontação simples 1° (ACS)	Produção por cada um dos protagonistas (dois) de um discurso (texto). Interação protagonista + pesquisador.
3. Autoconfrontação cruzada 2° (ACC)	Produção discursiva contextualizada (relacionada à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexa: -diálogo interatividades; - Relação dialógica: protagonista 1 + protagonista 2 + pesquisador.
4. Retorno ao meio de trabalho (coletivo de trabalho) (RC)	Produção de objeto (resultante das fases anteriores) construindo um patrimônio em resposta à demanda inicial.
Apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Vieira e Faïta (2003, p. 44-45) e Faïta e Maggi (2007, p. 27).<sup>237</sup>

Diante da possibilidade de equívocos na constituição do material a ser levado para a autoconfrontação, algumas considerações são necessárias. Antecipamos que no caso desta tese, pela própria característica do gênero e em função de prazos, principalmente, algumas decisões precisaram ser tomadas pela pesquisadora quanto à constituição do grupo de análise, porém, as protagonistas participaram da escolha de cenas a serem levadas para o retorno ao coletivo.

Para Vieira e Faïta (2003, p. 33-34), é preciso que o pesquisador atente para alguns procedimentos, tais como:

- a) O pesquisador deve participar da seleção do material de registro do discurso (vídeo, áudio) para garantir que as discussões partam da atividade concreta.

<sup>237</sup> A versão completa do quadro encontra-se em Vieira e Faïta (2003, p. 44-45).

- b) Ele deve atentar para o seu papel na pesquisa para não se confundir com os protagonistas (reformular a atividade pelo protagonista, por exemplo), seu papel é o de manter a “motricidade do diálogo” (CLOT;FAÏTA, 2000).
- c) A ACS contextualiza os vídeos para ACC – são “a primeira fonte de significação concreta” – e enriquece os comentários.
- d) A leitura cuidadosa do discurso produzido pelos protagonistas, a observação das palavras utilizadas, os modos de dizer, as relações dialógicas estabelecidas nos diálogos devem estar entre as preocupações do pesquisador na sua análise linguística e, sobretudo, translinguística desse material.

Por sua natureza exotópica, responsiva e dialógica, a autoconfrontação possibilita que o profissional, no caso do estudo em tela, o professor (o formador e os formandos), tenha uma atitude responsiva em relação ao filme da sua atividade e da atividade do outro. Se questionado em uma entrevista oral ou escrita, ou se observado durante uma aula, o profissional tende a explicar-se, a dar justificativas ou a falar sobre o que pensa ter feito. Na autoconfrontação, o vídeo está lá diante dele. A atividade será revivida e ao revivê-la, o profissional a ressignifica mais uma vez, reconstruindo-a e pensando sobre como fez o que vê e como poderia ter sido diferente ou, ainda, como poderá ser diferente no futuro. Assim, ele, o protagonista analisa o próprio trabalho.

Já abordamos que existe a possibilidade real de um desenvolvimento por parte dos sujeitos ao visualizarem suas cenas em situação de trabalho e ao comentarem sobre elas com o pesquisador e com seus pares. No caso de um estudo longitudinal é possível constatar se houve ou não desenvolvimento do sujeito em relação à compreensão da sua atividade antes e depois da experiência com os processos dialógicos em autoconfrontação. No caso da nossa tese, o que buscamos são *indicações na atividade linguageira* dos protagonistas, ou seja, *marcas linguísticas* nos enunciados que indiquem relações dialógicas que nos auxiliem a enxergar tomadas de consciência que possam ser indicadoras de desenvolvimentos futuros. De fato, espera-se sempre que essas experiências levem a uma “tomada de consciência” acerca do próprio trabalho (CLOT, 2010b, p. 148; FRIEDRICH, 2012).

Para se conseguir que os protagonistas se expressem sobre o trabalho já vimos que as intervenções do pesquisador são fundamentais. O tipo de indagação voltada para reflexão como nos exemplos: “como se faz...”, “como fez...”, “você acredita que conseguiu...”, “você faria diferente agora...” tem um papel relevante no estabelecimento dos diálogos. Estes se darão entre o pesquisador e o participante; entre este e o seu eu (seu outro) no vídeo; entre os

participantes e entre o pesquisador e os participantes em relação às atividades realizadas. São, portanto, níveis distintos de diálogos que se interpoem em cada processo dialógico (VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA; SAUJAT, 2010).

Em virtude dessa característica, entendemos ser imprescindível que o pesquisador assista a vídeos de autoconfrontações, bem como consulte transcrições de autoconfrontações. Esses são recursos que lhe podem ser úteis no desempenho do seu papel de interlocutor e de mediador. O pesquisador também poderá realizar experiências piloto no intuito de se munir de conhecimentos para conduzir adequadamente os processos de autoconfrontação.

Diante do exposto, concluímos este item com a explicação de Brossard (2012) sobre dois conceitos fundamentais na Clínica da Atividade: *desenvolvimento e transformação*. O autor alerta que as transformações não são provocadas pelo exterior, mas pelo próprio sujeito em debate consigo mesmo, ou seja, o sujeito se transforma pela atividade de linguagem, como em um *momento de catarse* (BROSSARD, 2012, p. 116).

Na sequência, apresentaremos, brevemente, o processo de Aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004).

#### 2.4.4.4 Aloconfrontação: a transformação pela atividade do outro

Antes de iniciarmos, convém ressaltar que o dispositivo da aloconfrontação (ALC) não compartilha, exatamente, dos mesmos pressupostos que o QMAC nem faz parte deste quadro teórico-metodológico. Na verdade, a ALC foi convocada para compor esta tese como um caminho para resolver uma questão de ordem metodológica específica do nosso estudo. Ela foi utilizada *paralelamente* a fim de que protagonistas de lugares hierarquicamente diferentes pudessem comentar os vídeos um do outro, sem que isso trouxesse riscos para o andamento e a finalização da pesquisa, uma vez que um dos princípios do QMAC é a autoconfrontação entre um par profissional. Retomaremos essa questão na Seção 3, no entanto, advertimos que a ALC não complementa o QMAC, dados o rigor e a completude deste último.

Mollo (2002, p. 202) explica que os métodos considerados indiretos de confrontação, seja com a própria atividade seja com a atividade de outrem, são característicos da ergonomia. São modos de analisar a diferença que há entre trabalho prescrito e trabalho real. No entanto, segue a autora, tais procedimentos, a seu ver, visam ao favorecimento da construção de novos saberes sobre a prática. O seu experimento (MOLLO, 2002) aponta que, para os participantes, de modo geral, as ALC individuais possibilitaram “um retorno à sua

própria atividade” (“*un retour sur sa propre activité*”) e aos seus saberes técnicos, através da atividade de outrem.

Aloconfrontação (MOLLO, 2002; MOLLO; FALZON, 2004) é um desses métodos e pode ser considerado um processo de base cognitivista e reflexiva. Nele, o trabalho é tomado como objeto de reflexão, como explicam Mollo e Falzon (2004). A reflexão acontece ao ser provocada pelo vídeo da atividade de outrem. O sujeito assiste ao filme da atividade inicial de outro trabalhador que realiza a mesma atividade profissional, que não se encontra presente, mas que consente na exposição e análise de sua atividade. O objetivo é, portanto, a reflexão com vistas a pensar sobre a sua própria atividade a partir do filme do outro. Segundo Mollo e Falzon (2004), essa atividade reflexiva baseada na atividade do outro, leva ao desenvolvimento dos seus conhecimentos sobre o próprio trabalho, a partir da visualização de maneiras diferentes de realizá-lo.

Para esses autores, espera-se que haja uma conscientização sobre outras formas de conhecimento, que leva a uma conscientização da própria atividade e, finalmente, a construção de conhecimento. Assim sendo, os autores insistem que ALC é uma ferramenta voltada para a atividade reflexiva, com vistas à promoção da construção de conhecimento sobre o trabalho.

A aloconfrontação, assim como a autoconfrontação, pode ser individual, cruzada ou coletiva. A primeira refere-se ao sujeito que assiste ao vídeo da atividade do outro sem a presença deste. Na aloconfrontação cruzada, dois sujeitos comentam a atividade de um terceiro, que, em seguida, é confrontado com esses mesmos comentários. A partir desses, o sujeito *toma consciência* de aspectos de sua atividade, sobre os quais talvez não refletisse se não fosse pelo olhar do outro.

A aloconfrontação “permite explicitar seus [do sujeito da pesquisa] pensamentos e projetos de transformação<sup>238</sup>”, como afirma Leblanc (2014, p. 159). Com efeito, esses pensamentos podem ser considerados como tomadas de consciência. É por essa tomada de consciência que Gagnière; Bétrancourt; Détienne (2007), ancoradas em Mollo (2002) e Mollo e Falzon (2004), buscaram averiguar se a aloconfrontação é capaz de suscitar atividades metacognitivas que realmente melhorem o desempenho de alunos com relação a um tipo de escrita. Segundo essas autoras, no estudo em questão, não foi possível verificar tal melhora, mas a conclusão é que talvez seja mais produtivo aplicar um processo de autoconfrontação antes de realizar a aloconfrontação com o sujeito. Ou seja, é possível utilizar o QMAC e a

---

<sup>238</sup> No original: “permettant d’expliciter ses pensées et projets de transformation” Leblanc (2014, p. 159).

Aloconfrontação em uma mesma pesquisa, no entanto, há que se realizar a autoconfrontação primeiro, como advertem Gagnière; Bétrancourt; Détienne (2007, p. 2).

Gagnière; Bétrancourt; Détienne (2007, p. 2 *apud* MOLLO; FALZON, 2004) explicam que as autoconfrontações com a própria atividade permitem um olhar sobre as próprias ações e procedimentos, de modo que o sujeito toma consciência. Quando o sujeito se depara com a atividade do outro, ocorre um processo distinto: ele apenas amplia os seus conhecimentos sobre o que vê no vídeo, há uma evolução desses conhecimentos. Assim, para que possa se beneficiar da visualização da atividade do outro, o sujeito precisa estar ciente do real da sua própria atividade. Desta maneira, a autoconfrontação parece ser um pré-requisito para a ALC, como sustentam as autoras.

Assim como o QMAC tem suas fases, a aloconfrontação também é composta por cinco fases. Duarte (2017, p. 76, *apud* LEBLANC, 2015, p. 8), trabalho pioneiro em aloconfrontação no Brasil, apresenta as cinco fases, as quais passamos a resumir a seguir: i) a adesão à pesquisa; ii) observação de vídeos, favorecendo uma “conscientização individual” da matéria do vídeo – fase silenciosa de pensamento para si; iii) “diálogo entre pares” sobre o vivido no vídeo; iv) generalização e síntese: professor problematiza e teoriza sobre uma situação, distanciando-se dela e generalizando-a; v) apropriação individual: “construção de novas significações e de uma identidade profissional”, como aponta a autora.

Ancorada em Mollo e Falzon (2004) e em outros autores, Duarte (2017) teve por objetivo analisar o papel que tais “entrevistas” em aloconfrontação, para citar a autora, têm no processo de formação de professores no contexto do ensino do francês como língua estrangeira (FLE). Nas entrevistas, os estagiários são confrontados com dilemas característicos da atividade de ensino enfrentados por outros professores. A autora, para quem a ALC é um “método de intervenção formativa” também verificou a contribuição da ALC para a construção de noções sobre o trabalho, isto é, confirmou a viabilidade da ALC como um instrumento de formação docente. Frisamos que a análise dos dados de Duarte (2017) baseou-se no ISD, definido em nossa introdução, enquanto nós adotamos uma postura clínica e dialógica, na vertente bakhtiniana.

Para finalizar este item, gostaríamos de trazer para a discussão um estudo também baseado na visualização da atividade de outrem. A nosso ver, a ALC como descrita por esses autores assemelha-se ao que Ramani (1987) propõe na experiência *Theorizing from the classroom* (*Teorizando a partir da sala de aula*, tradução livre) sobre construção de conhecimento teórico a partir da visualização (ou outra forma de contato) da prática do outro, como forma de aliar teoria e prática. A pesquisa teve por objetivo articular teoria, intuição,

subjetividade e experiência durante um treinamento (termo amplamente empregado nos anos 1980), como uma tentativa de teorizar sobre técnicas de ensino, de fazê-los utilizar uma metalinguagem e, ao mesmo tempo, ler sobre teoria (RAMANI, 1987, p. 7-8).

Para resumir a experiência: a autora organiza um treinamento para professores de língua inglesa através de um ponto de partida (este pode ser observação, áudio, transcrição ou vídeo de aulas de outros professores). Nesse caso, a autora utilizou o vídeo. A metodologia utilizada pode ser resumida da seguinte forma: contato com a prática do outro → comentário sobre essa prática → questionamentos do pesquisador a partir dos comentários que direcionam para aspectos teóricos → exploração de mudanças na prática. Os questionamentos da autora para os participantes estão voltados para justificativas e explicações (RAMANI, 1987 p. 5) – diferentemente do propósito da autoconfrontação, como já apresentamos. A partir dos vídeos, o grupo reflete acerca de como poderiam fazer diferente do que foi apresentado, atentando para uma teoria que lhes dê suporte ou tentando extrair da experiência uma teoria. O vídeo, segundo a autora, é um instrumento para fazer emergir a consciência teórica na ressignificação da ação prática (RAMANI, p. 3), de modo análogo ao que observamos nos pressupostos da ALC.

Isso posto, no próximo item trataremos do estado da arte de pesquisas que utilizam o QMAC como processo de geração de dados languageiros e os analisam a partir de conceitos vigotskianos e bakhtinianos.

#### **2.4.5 Pesquisas em Autoconfrontação no Brasil: estado da arte**

Como já registramos na Introdução à nossa tese, no Brasil, estudos ancorados no QMAC como processo de geração de dados languageiros têm sido realizados desde o início dos anos 2000, principalmente nas áreas de LA, Educação e Psicologia da Educação. Apesar de o QMAC ser um conjunto coeso e de as fases estarem interconectadas, tendo cada uma um objetivo bastante específico nesse conjunto, apenas em alguns casos, os pesquisadores optaram pela realização das três fases, isto é, chegaram ao retorno ao coletivo.

A título de exemplos, conforme a utilização do QMAC, relacionamos os estudos<sup>239</sup> seguintes. Há aqueles, que como a pesquisa em tela, utilizaram as três fases, como Borghi (2006), Martins (2007), Fonseca (2008), Fernandez (2009), Stutz (2012), Dantas-Longhi (2013), Lopes (2017). Há outros pesquisadores que optaram por realizar ACS e ACC. Este é o

---

<sup>239</sup> Esses e outros estudos são citados em nosso artigo sobre o estado da arte das pesquisas em autoconfrontação no Brasil entre os anos 2000 e 2017 (no prelo).



caso de Buzzo (2008), Murta (2008), Fogaça (2010), Farias (2011), Soares (2011), Retz (2012), Brando (2012) e, mais recentemente, Marques (2017).

Há trabalhos que se apóiam somente na ACS. Como exemplo, Kayano (2005), Lousada (2006), Alves (2009), Couto (2007), Auarek (2012), Facco (2013), Dantas (2014), Magalhães (2014), Valezi (2014), Andrade (2015), Thé (2015) e Araújo (2017). E ainda encontramos estudos cujo pesquisador optou por focar apenas na ACC, como é o caso de Silva (2015).

Neste item, gostaríamos de destacar que, dentre os estudos citados, apenas Farias (2011), Magalhães (2014), Araújo (2017) e Marques (2017) foram realizados à luz de princípios da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, apresentando as análises dos dados linguageiros consoante os conceitos bakhtinianos e os princípios vigotskianos do desenvolvimento humano, como propõem Clot e Faïta (2000) e Vieira e Faïta (2003). Os demais, não obstante tenham se baseado na Ergonomia da Atividade e / ou na Clínica da Atividade, seguiram outros aportes de análise.

Acrescentamos ao estado da arte, a pesquisa de Farias (2016). O estudo, mencionado anteriormente, é pioneiro na análise dialógica dos gestos do *métier* docente reunidos a partir de autoconfrontações (FRAIAS, 2011). O estudo inaugura um posicionamento do QMAC como: processo dialógico, mas também uma metodologia de pesquisa e um quadro teórico-metodológico de pesquisa para estudos voltados à formação docente, como já vimos em outro momento.

As demais pesquisas estão ancoradas ou no interacionismo sociodiscursivo<sup>240</sup> (ISD), como Borghi (2006), Lousada (2006), Buzzo (2008), Fernandez (2009), Fogaça (2010), Rodrigues (2010), Stutz (2012), Dantas-Longhi (2013), Dantas (2014), Valezi (2014) e Thé (2015), ou em outras teorias relacionadas à PSHC, como é o caso de Couto (2007), Murta (2008), Barbosa (2011), Brando (2012) e Facco (2013).

Falemos um pouco sobre cada uma das referidas pesquisas inscritas no grupo de estudos Linguagem Formação e Trabalho (LIFT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE: Farias (2011), Magalhães (2014), Araújo (2017), Lopes (2017) e Marques (2017), assim como Magalhães (tese em curso) e a tese em tela. Lembramos que todos esses trabalhos têm em comum a formação docente e a fundamentação nos estudos sobre o ensino como trabalho, nas prescrições relativas às áreas de cada pesquisa, nos conceitos vigotskianos acerca do desenvolvimento e na análise das relações dialógicas

---

<sup>240</sup> Conferir nota sobre esta corrente de análise na Introdução à tese.

presentes nos discursos de seus protagonistas, tais como as relações de exotopia, compreensão responsiva, alteridade e a presença do discurso (direto) citado, para citar os que consideramos mais recorrentes.

Farias (2011), estudo pioneiro em autoconfrontação na UECE, discute o conceito de gênero profissional e estilo do professor iniciante de FLE. Magalhães (2014), utiliza o QMAC como metodologia de investigação, como potencial instrumento de formação docente e desenvolvimento do participante, associado a outros instrumentos de coleta de dados, como entrevistas e relatos pessoais. Além disso, a autora investigou o QMAC como objeto de estudo e comprovou a sua eficácia como instrumento de formação de estagiários de FLE.

Araújo (2017) aborda a atividade do professor de espanhol da rede pública de ensino no Ceará. Seu objetivo foi o de pesquisar o papel das prescrições oficiais, como PCN e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio, e a relação destas prescrições com o trabalho real nas aulas de leitura em Língua Espanhola, no contexto regular e profissionalizante.

Lopes (2017) analisa a atividade de dois professores estagiários de FLE sobre o ensino de aspectos culturais da língua-alvo, partindo das prescrições. O coletivo de trabalho é formado por três professores estagiários e uma coordenadora pedagógica, além dos protagonistas. O autor aplica a autoconfrontação simples, a cruzada e o retorno ao coletivo.

Marques (2017), em um estudo abrangente junto a alunos do curso de Letras, abordou, como tema central, a leitura do texto literário em língua materna. Contudo, a autora promoveu uma interface entre o campo das crenças e das ciências do trabalho através do uso do QMAC. Nesse estudo, já se pode perceber, claramente, o questionamento acerca da formação do profissional de Letras para lecionar literatura na escola regular.

Em síntese, esses trabalhos refletem o avanço dos estudos na vertente do ensino como trabalho à luz da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, sobretudo, o avanço na utilização do QMAC como metodologia, processo dialógico e instrumento de formação e de investigação acerca do trabalho do professor iniciante. Tais pesquisas acenam para um redirecionamento das pesquisas: da escola básica para a formação de professores, mormente, para a formação do próprio formador, temas que nos são caros nesta tese.

Frisamos que, em todos os estudos do grupo LIFT, encontramos indícios de tomada de consciência e/ou de desenvolvimento dos sujeitos protagonistas.

Dedicaremos o próximo item à fundamentação teórica da identificação das vozes do *métier* (LOUSADA, 2011) nos dados desta pesquisa e para a análise do conteúdo das entrevistas (inicial e final) realizadas com os sujeitos (BARDIN, 2011; AUTHIEZ-REVUZ, 1990; 1998).

#### 2.4.6 Análise de Conteúdo e identificação de vozes do *métier*: ampliando as interfaces

Voltamos a sublinhar que os dados linguageiros sobre o trabalho docente, gerados nos processos de alo e de autoconfrontação e considerados os dados fundamentais do estudo em tela, serão analisados à luz do Dialogismo proposto por Bakhtin e o Círculo, conforme apresentado no item 2.4.2. Os dados secundários da pesquisa (entrevistas e documentos) serão analisados com base em etapas da Análise de Conteúdo, descrita por Triviños (1987)<sup>241</sup> e Bardin (2011), a saber, a pré-análise, a identificação de palavras, sintagmas e temas, a categorização e a inferência acerca do dito.

Antes de prosseguirmos, convém explicarmos que a Análise de Conteúdo, como descrita por Bardin (2011), está ancorada em um arcabouço científico, complexo e detalhado, porém em um viés objetivista. Embora estejamos cientes desse posicionamento, que visa a uma objetividade para preservar as análises e as inferências dos dados pelo analista, reconhecemos que, nesse método, especificamente, há caminhos que poderiam nos auxiliar, sobremaneira, na análise das entrevistas (iniciais e finais) e dos documentos coletados.

Entendemos que algumas de suas técnicas fornecem um norte de bases científicas para a análise dos dados secundários supracitados. Análises estas que possibilitarão a triangulação dos achados ao final do estudo. Reiteramos que essa decisão não traz qualquer prejuízo para o arcabouço teórico-metodológico do QMAC na análise dos dados principais, pois, como bem argumenta Triviños (1987):

o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Apoiando-nos nessa possibilidade apontada por Triviños, utilizaremos de técnicas da Análise de Conteúdo nesta tese, mantendo a materialidade do discurso dos participantes (atividade linguageira na situação concreta) e dos textos escritos.

Diante do exposto, neste item, abordaremos: a) a forma de analisar os dados secundários e b) o processo de identificação das vozes (LOUSADA, 2011) que emergirão tanto nos dados gerados pelo QMAC como nos dados secundários. Assim, iniciaremos pela

---

<sup>241</sup> Informamos que a análise de Triviños (1987) está ancorada na primeira edição da obra **Análise de Conteúdo**, de 1977 de autoria de Bardin. Em sua descrição do método, Triviños relaciona-o a uma visão histórico-dialética, a qual a autora não alude, mas que aquele autor compreendeu como possível.

discussão acerca da Análise de Conteúdo e concluiremos com a apresentação sobre a identificação das vozes do *métier*.

Como logo veremos, tanto as técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) escolhidas por nós como o processo de identificação e de análise das vozes que permeiam o discurso do professor (LOUSADA, 2011) dialogam com os estudos de Linguística Aplicada sobre formação, linguagem e trabalho docente. Em especial o estudo de Lousada (2011), o qual alinha-se, a nosso ver, com conceitos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e do Dialogismo bakhtiniano. De modo geral, cada uma, a sua maneira, leva em consideração as significações do que é enunciado pelos sujeitos, da forma que é enunciado, da intenção com que é enunciado, e no contexto em que é enunciado.

É mister explicar que decidimos convocar elementos do estudo de Lousada (2011), uma vez que, no referido estudo, a autora pesquisou o trabalho docente através da identificação das vozes que perpassam o discurso do professor. Embora cientes da proposta teórica do ISD adotada por Lousada (2011) – já definida na nota 17 na Introdução desta tese e inscrita, *a priori*, em uma perspectiva de análise textual – entendemos que seu estudo sobre as vozes traz um aporte considerável para a nossa pesquisa. Não apenas porque propicia uma triangulação dos achados, mas, principalmente, porque contribui, significativamente, para uma compreensão mais precisa dos posicionamentos das protagonistas.

Ressaltamos, contudo, que sua contribuição para a nossa pesquisa, em particular, restringe-se ao conceito das vozes e àquelas identificadas pela autora (ex. voz do coletivo, das prescrições, da escola, etc.). Em outras palavras, não aplicamos nesta tese os mesmos aspectos teóricos e metodológicos utilizados por Lousada (2011), mas reconhecemos que seu estudo nos permitiu distinguir elementos que podem se destacar, em uma análise mais textual (e até mesmo sintática, lexical ou morfológica), nem sempre perceptíveis em nossas análises, dado o caráter oral, espontâneo e interacional do processo dialógico de Autoconfrontação.

No subitem a seguir, abordaremos a definição de Análise do Conteúdo, enfocando as técnicas escolhidas para a análise dos dados secundários, ou seja, as entrevistas escritas.

#### 2.4.6.1 Análise de Conteúdo: definição, etapas e procedimentos

A Análise de Conteúdo nasceu a partir de investigações realizadas em textos de natureza religiosa. Triviños cita registros do método de análise do conteúdo, desse tipo de texto, datados dos séculos XVII e XIX, respectivamente, na Suécia e na França. Mais recentemente, na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, em estudos sobre

“valores e atitudes” de imigrantes, ou ainda, estudos sobre as propagandas veiculadas na Primeira e na Segunda Guerra Mundial também utilizaram esse tipo de análise na compreensão dos dados (TRIVIÑOS, 1987, p. 159; BARDIN, 2011).

Os autores ressaltam, ainda, o papel desse método em estudos no âmbito da Linguística, nessa época, como também nos estudos sobre a vida dos sujeitos no âmbito da Psicanálise e da Psicologia Clínica. Pesquisas acerca desse método de análise de conteúdos orais e escritos aconteceram na Europa e nos Estados Unidos com o intuito de elencar seus pressupostos, características, regras e significados, porém, em uma perspectiva objetivista, a qual tendia a focar aspectos quantitativos dos achados. Tais estudos ocorreram entre os anos 1940 e 1960 (TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2011).

Foi apenas na década de 1970 que a professora Laurance Bardin delineou, com mais clareza, os princípios e os conceitos basilares desta forma de analisar textos orais e escritos. Na época, a autora enfatizou a utilização do método “no estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências”, como esclarece Triviños (1987, p. 159-160). A esses elementos, o autor acrescenta a identificação de ideologias que subjazem aos textos, em especial aos com força de lei ou diretriz, em uma perspectiva histórico-dialética. Dito isso, a Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2011, p. 37) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos<sup>242</sup> ou não, que permitam a *inferência de conhecimentos* relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2011, p. 48, grifos nossos).

Essa tem sido a definição utilizada por outros autores que discutem o método<sup>243</sup> (TRIVIÑOS, 1987; GOMES, 2004). Os autores compreendem as técnicas e as condições de produção/recepção das mensagens, bem como os instrumentos de coleta de dados como relevantes para a pesquisa qualitativa. Para Triviños, as técnicas demandam o suporte constante da fundamentação teórica da pesquisa para terem um significado dentro do estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Técnicas estas vistas por este autor como um aspecto positivo (TRIVIÑOS, 1987, p. 160), pois propiciam um rigor teórico-metodológico à análise.

<sup>242</sup> Triviños (1987, p. 160) atribui o termo “quantitativo” utilizado pela autora a uma possível influência positivista dado que a definição acima data de 1977, quando essa tradição em pesquisa ainda era a dominante.

<sup>243</sup> Para uma comparação entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, consultar ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA*, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul. – dez., 2005.

Para Bardin (2011, p. 34-35) o rigor é necessário ao pesquisador que tenha “uma impressão de familiaridade” com o seu objeto de análise. O método tem, portanto, o objetivo de superar incertezas e de enriquecer a leitura de quem pesquisa, buscando uma análise profunda dos dados, na concepção dessa autora.

Para pesquisar o discurso dos respondentes e o discurso nos documentos há uma série de procedimentos. Chizzotti (2005) cita alguns procedimentos para se alcançar a análise profunda dos dados que pretende a Análise de Conteúdo. Segundo o autor, o pesquisador poderá decompor o “texto em unidades léxicas”, classificar o texto em categorias, analisar os enunciados contextualmente, e assim, sintetizar os dados (CHIZZOTTI, 2005, p. 99). Isso é possível por diferentes técnicas distribuídas em três etapas principais deste modelo de análise.

As três etapas fundamentais são as seguintes: *pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial*. A primeira etapa, a pré-análise, compreende a formulação de questões, escolha de documentos, constituição do *corpus*, testagem de instrumentos, determinação de regras de categorização, etc (BARDIN, 2011, p. 132). Nela, são escolhidas as *unidades de registro* e as *unidades de contexto*. As primeiras são utilizadas na análise dos enunciados: as palavras, as frases, as orações, ou o tema do enunciado, entre outras possibilidades (GOMES, 2004, p. 75; BARDIN, 2011, p. 134).

Nesta tese, utilizaremos *palavras, sintagmas* e *tema* na análise das entrevistas e documentos coletados. A noção de *tema* é definida por Bardin como própria da Análise de Conteúdo. Segundo a autora, o *tema* está intimamente relacionado a opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências e afins (2011, p. 135).

Para nós, essa definição coaduna-se, de certo modo, com a proposição sobre *tema* de Bakhtin/Volochinov, segundo a qual *tema* é indissociável de acento apreciativo: “[s]em acento apreciativo, não há palavra” (2004, p. 132), como já abordamos em 2.4.2. E para identificar o *tema* em uma enunciação, diz Cereja (2012, p. 206), é preciso ter em conta, entre outros aspectos, o “papel dos interlocutores” e “a finalidade do ato enunciativo”, o contexto, a situação. Encontramos postura semelhante em Bardin (2011, p. 135), quando a autora diz que a “referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa”. A *unidade de contexto* faz referência exatamente ao contexto em que a mensagem foi veiculada. Essa fase também é importante para que o pesquisador tenha clareza acerca das questões e dos objetivos de pesquisa, conforme explica a autora.

A segunda fase é a *descrição analítica*. Esta “*funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*”, conforme define Bardin (2011, p. 41, grifos da autora). Trata-se da etapa na qual os dados são codificados,

classificados e categorizados. *Grosso modo*, é a fase de elaboração de quadros sinóticos de referência com respeito aos achados sobre os sujeitos e sobre os documentos voltados a categorizações. Ver Seção 3, 3.6.1, nesta tese.

Categorizar é reunir “elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”, não sendo exclusividade da Análise de Conteúdo (GOMES, 2004, p. 70). Para este autor, a categorização pode ser utilizada tanto antes da pesquisa de campo como após a coleta (ou geração de dados). O intuito é comparar as “categorias gerais”, ou anteriores à pesquisa de campo, com as “específicas”, ou posteriores à pesquisa de campo.

De certo modo, assemelha-se ao procedimento que adotamos nesta tese. Primeiro procedemos ao levantamento de categorias relativas aos assuntos de cada subseção, para, assim, termos categorias de pesquisa para apoiar, não somente, a análise dos dados principais, mas para nos apoiar nos processos dialógicos de autoconfrontação, como as categorias do ensinar a ensinar. Ver Seção 3, item 3.6.2.

A fase da *interpretação inferencial* é aquela na qual o pesquisador estabelece as relações através de reflexões extraídas com base nos dados que tem diante de si. Essa fase é a alma da análise, pois “as inferências (ou deduções lógicas)” ajudam o pesquisador a buscar dois tipos de problemas: a) o que suscitou um determinado enunciado, ou seja, suas causas; e b) quais as consequências que este enunciado provocará, ou seja, seus efeitos (BARDIN, 2011, p. 45).

Ou, como explica Triviños (1987, p. 162), essa é a fase na qual é preciso analisar os dados com maior cuidado e atenção, passando da análise de um “conteúdo manifesto” a um “conteúdo latente”. Isto é, buscar o que está nas entrelinhas: as tendências, as ideologias, as crenças, os pontos de vista relativos ao fenômeno analisado – no caso desta tese, o trabalho docente na Licenciatura.

A esse respeito, nos diz Chizzotti (2005): “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2005, p. 98). Já Triviños reflete que, na Análise de Conteúdo, é essencial atentar não somente para o contexto linguístico, mas para o contexto histórico de produção dos enunciados. Para ilustrar sua afirmação, Triviños cita a palavra “operação”, cujo significado irá variar conforme seja emitido por um economista, por um médico ou por um militar (TRIVIÑOS, 1987, p. 163).

Para Bardin (2011), trata-se de imaginar dois planos: um horizontal, que designa “o texto e a sua análise descritiva”, e um vertical, o qual “remete para as variáveis inferidas”

acerca do que foi dito ou escrito (BARDIN, 2011, p. 47). Convém ressaltarmos que ambas são tentativas de aproximação com a realidade do que foi dito.

Nessas tentativas, de modo geral, os procedimentos descritos por Bardin para análise são os seguintes: para questões abertas, uma vez de posse das respostas: a) elaborar uma ou duas perguntas que tornem possível condensar ou agrupar aquelas para análise ulterior; b) partir do geral para o particular ou o inverso (BARDIN, 2011, p. 65-72). Para uma análise genuinamente lexical e sintática, a sugestão é observar: as convenções do texto, as “palavras plenas” ou de conteúdo (verbos, substantivos, adjetivos) e as “palavras-instrumento” ou funcionais (artigos, advérbios, pronomes, preposições, conjunções), calculando frequências de ocorrências (BARDIN, 2011, p. 82-91). Nossa escolha é o agrupamento de respostas semelhantes e, tentar partir do particular para o geral; não procederemos a cálculos de frequência nem de co-ocorrência.

Já para a análise de entrevistas<sup>244</sup>, a autora sugere a decifração estrutural: a) análise temática, b) categorias associadas ao tema central, c) análise seqüencial, d) análise das oposições, e) análise da enunciação e f) o esqueleto da entrevista (BARDIN, 2011, p. 94-121). Ressaltamos, e isto é importante, que para os propósitos desta tese utilizaremos apenas a *análise temática* e a *análise da enunciação*, do ponto de vista deste método, como descrito por Bardin (2011, p. 100-106), observando as convergências e divergências entre os posicionamentos de formador e formandos em relação ao tema central: trabalho docente.

No próximo subitem, abordaremos o estudo de Lousada (2011) acerca das vozes do *métier* no discurso do professor.

#### 2.4.6.2 Vozes do trabalho: para além da voz do professor

Já explicamos que a análise das entrevistas (inicial e final) também contará com a identificação das vozes que constituem os enunciados dos sujeitos. A pesquisa que nos ajudará no processo de identificação das vozes é o estudo em autoconfrontação, citado anteriormente, realizado por Lousada (2011) sobre o trabalho de um professor de francês como LE (FLE). Na identificação das vozes, também nos apoiaremos em Authier-Revuz (1990; 1998), cujos conceitos fundamentam o referido estudo de Lousada. Ressaltamos que ambas as autoras também se baseiam em princípios do Dialogismo bakhtiniano.

---

<sup>244</sup> É bom frisarmos que a autora refere-se à entrevista oral. Por motivos explicitados mais adiante, nossas entrevistas foram feitas por correio eletrônico. Ver Seção 3, item 3.4.2.



Como já assinalamos na subseção dedicada ao QMAC, Lousada (2011) interessasse pela “emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor”. Nossa intenção, aqui, é apresentarmos que vozes são essas e que procedimentos a autora utilizou para identificá-las, pois será com base nesse conhecimento que procederemos à análise dos discursos dos sujeitos tanto nas entrevistas como nos dados gerados pelo QMAC.

Lousada (2011) teve por ponto de partida o agir humano analisado pela linguagem. A autora argumenta que “para a compreensão do trabalho enquanto forma de agir e para entender a morfogênese desse agir, precisamos ter acesso aos textos que apresentam as interpretações dos actantes sobre ele [o agir]” (LOUSADA, 2011, p. 63). A esse respeito, a autora considerou três modalidades de textos: aqueles que prescrevem o trabalho docente, aqueles que versam sobre o agir do professor em curso e aqueles que avaliam o agir do professor.

Ancorada, também, em Bakhtin/Volochinov (2004), na hipótese de que qualquer “enunciado/texto está constantemente atravessado por vozes alheias”, e nos conceitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (trabalho real ou real da atividade, artefato e instrumento, autoprescrições, gênero profissional, trabalho realizado), a autora proporcionou ao protagonista do seu estudo a recriação da atividade concreta (aula) por meio do processo dialógico da autoconfrontação.

Um de seus objetivos foi identificar, entre outros aspectos específicos do trabalho docente, “as instâncias que deram origem ao trabalho prescrito do professor” protagonista do estudo (LOUSADA, 2011, p. 77). Para alcançá-lo, as categorias convocadas para a análise foram: prescrições da didática, prescrições da didática do FLE, prescrições da escola, prescrições do programa de curso, prescrições do próprio professor para com os alunos, como explica Lousada (2011, p. 70). Percebemos que as categorias agem do exterior para o interior do indivíduo, assim como na reflexão de Authier-Revuz (1990, p. 25) sobre o fato de o exterior habitar o interior da atividade de linguagem do sujeito.

Assim, a fim de analisar o discurso do professor sobre seu agir, Lousada (2011) baseou-se, entre outros teóricos, no trabalho de Authier-Revuz (1998)<sup>245</sup> sobre *heterogeneidade constitutiva, modalização autonímica* e os tipos de inserção de vozes, nos quais estão as não-coincidências do dizer ou heterogeneidade constitutiva do discurso ou do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). São esses assuntos que passaremos a abordar, uma vez que também fundamentarão a análise das entrevistas.

---

<sup>245</sup> A edição consultada por nós é de 1998, sendo anterior àquela consultada por Lousada: Authier-Revuz (2001).

Baseada em diversos estudos sobre o discurso, inclusive nos estudos de Bakhtin, Authier-Revuz (1990, p. 26; 1998, p. 83-84) explica que a *modalização autonímica* refere-se a uma metaenunciação que atravessa o interdiscurso, constituindo, assim, uma heterogeneidade discursiva. Trata-se, portanto, de um comentário sobre o próprio dizer por meio do qual o enunciador elabora, no interior do seu enunciado, ou da cadeia discursiva, um desdobramento, tornando-se “autocomentador de si mesmo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 84). Essa heterogeneidade pode ser mostrada ou não marcada.

A heterogeneidade mostrada é aquela que aponta o outro de forma explícita na cadeia discursiva, ressaltando a alteridade. Ela evidencia diferentes maneiras de negociação de sentido do sujeito com as vozes que permeiam seu discurso, sendo identificada pelo discurso direto, pelas aspas, por exemplo. O discurso, por sua vez, é compreendido pela autora, em uma perspectiva bakhtiniana, como um produto do interdiscurso, isto é, dos vários discursos que vieram antes dele, mas também como uma trama e uma condição constitutiva da existência do sujeito que enuncia (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

A heterogeneidade não marcada é dada pelo discurso indireto livre, pelas ironias, pelas metáforas. A presença do outro está, no dizer da autora, diluída no discurso do sujeito que enuncia (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

Os seguintes exemplos trazidos por essa autora ilustram alguns tipos de autocomentários que atravessam os enunciados, trazendo o exterior para o interior do discurso. 1. “Fomos até um albergue, *se se pode chamar aquilo de albergue*, enfim um lugar”; 2. “Eu quero que eles venham a ler, eu lhes imponho um volume, *é o caso de dizer assim*, de leitura”. 3. “*como dizer?*”; 4. “*como eu digo?*”; 5. “*eu diria*”, 6. “*eu acabo de perceber*”; 7. “*eu ia dizer*”, 8. “*eu poderia dizer*”; 9. “*não encontro a palavra*”; 10. “*eu poderia ter dito*”; entre outros exemplos citados pela autora (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 83-87).

A atividade de linguagem do sujeito pode ser constituída de coincidências ou não-coincidências com o próprio dizer. Lousada (2011, p. 66) cita os seis tipos de inserção de vozes investigadas por Authier-Revuz (1998, p. 19), que reproduziremos, aqui, no formato do Quadro 9. Antes, porém, gostaríamos de citar os exemplos daquilo que a autora chama de *não-coincidência* com o dizer. Esta se manifesta de quatro maneiras distintas e podem ir de si para fora ou de fora para si. A **não-coincidência interlocutiva**. Parece acontecer de duas maneiras:

- a) quando os interlocutores não partilham totalmente os “modos de dizer ou de sentidos” e tentam “restaurar a co-enunciação” através de estratégias, tais

como a inclusão do outro (“*digamos X; X, permita-me dizer ..*”) ou uma interrupção do dizer do outro (“*X, se quiser, se entende o que eu quero dizer*”).

- b) quando se marca as diferenças nos discursos no sentido de que “as palavras que eu digo não são as suas” (ex. “*X. como você(s) não diz(em); X, eu sei bem que você(s) não gosta(m) da palavra*”); ou, ainda, que “as palavras que digo são as suas, não as minhas” (ex. *X. como você(s) acaba(m) de dizer, como você(s) gosta(m) de dizer etc.*). Trata-se de uma situação em que o movimento é de si para fora de quem enuncia.

**A não-coincidência do discurso consigo mesmo.** Nesta relação, “toda palavra [...] é habitada pelo discurso do outro”, na perspectiva bakhtiniana. Aqui, há menção à palavra do exterior, oriunda de um outro lugar/época/teoria/pessoa; há a menção ao sentido exterior de uma palavra (ex. “*X, no sentido cristão, no sentido de Bourdieu*”). O movimento é, portanto, de fora para dentro do discurso.

**A não-coincidência entre as palavras e as coisas.** Esta se apresenta de três maneiras distintas, a saber:

- a) o enunciador coincide com o seu dizer (ex. “*X e eu digo bem X'; ousou dizer X, o que se pode, o que é preciso chamar X*”);
- b) o enunciador busca um ajustamento do seu dizer “ ‘entre o dizer e o não dizer’ (*o que se poderia chamar X'; eu não digo X' mas quase; direi X?*), ou uma nomeação ‘entre duas palavras’ (*X, eu falho dizendo Y, X, eu deveria dizer Y?; X, ou antes Y; X, não Y, X ou Y*)”;
- c) o enunciador não consegue acessar a palavra que refere à determinada coisa (ex. “*suspensivas → se se pode dizer ou “anuladoras” → “o eu não direi X que ...*”) ou emprega uma palavra pela falta de outra mais adequada (ex. “*X, eu emprego X' na falta de algo melhor; X, por assim dizer*”). Continua a haver uma distância entre a palavra e a coisa a que esta palavra se refere.

Segundo Authier-Revuz (1998, p. 24), é nessa situação que o enunciador utiliza-se de neologismos, metáforas, hipérboles, entre outros recursos, para resolver esse distanciamento.

Agora, retomando os seis tipos de inserção de vozes pesquisados por Authier-Revuz (1998, p. 19) e citados por Lousada (2011, p. 66), apresentamos o Quadro 9 a seguir.

**Quadro 9 – Gradação decrescente de explicitação de tipos básicos de inserção de vozes**

	<b>FORMAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
1.	Explicitamente metaenunciativas “completas”	<i>eu digo X</i>
2.	Explicitamente metaenunciativas – implicam o uso de eu digo X, mas com sintagmas circunstanciais, posições:	<i>X se eu posso dizer etc; como se diz, por assim dizer</i>
3.	Explicitamente metalingüísticas, com um autônomo <sup>246</sup> X ou Y:	<i>X, a palavra X é inconveniente; o que Paulo chama de X etc.</i>
4.	Sem elemento autônomo, ou sem elemento metalingüístico unívoco:	<i>X, quer dizer, Y; X ou Y etc.</i>
5.	Sinais tipográficos e de entonação:	aspas, itálicos
6.	Estritamente interpretativas → formam a heterogeneidade constitutiva.	alusões, discurso indireto livre, jogo de palavras não marcado

Fonte: Adaptado de Authier-Revuz (1998, p. 19, grifos da autora).

A identificação de vozes no discurso do professor além da sua própria voz foi possível por uma série de ações da autora. Entre estas: a análise da atividade linguageira do professor, isto é, do seu discurso sobre sua atividade concreta revivida e sobre seu agir docente; a identificação de traços enunciativos, como as desinências verbais e os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, como esclarece a autora; a presença de discurso direto e indireto; a presença de palavras comuns à profissão; as negações. As vozes percebidas pela autora foram: a *voz da escola*, a *voz da didática*, a *voz do coletivo de trabalho restrito*, a *voz do coletivo de trabalho amplo* ou a *voz do métier* (LOUSADA, 2011, p. 77-79).

Cada uma dessas vozes manifestou-se de uma maneira específica na atividade linguageira do professor. Segundo esta autora, a voz da escola é a voz da instituição e manifestou-se quando o discurso do professor coincidiu com o discurso produzido pela escola, através da presença de prescrições oriundas desta última no seu discurso. A voz da didática, por sua vez, evidenciou-se quando o discurso do professor coincidiu com as teorias da Didática e da didática do FLE, através da referência a conceitos, por exemplo.

Contudo, é oportuno salientar que em determinados momentos não houve coincidência entre a voz do professor e as outras vozes, o que não impede a identificação da voz no dizer do sujeito. A título de exemplo, a autora cita uma passagem em que a voz da Didática emerge no discurso do professor, mas ele a contradiz (LOUSADA, 2011, p. 81).

<sup>246</sup> Conforme o Dicionário on-line de português, **Dicio**, *autônomo* trata-se do uso da palavra que designa a si mesma, não se referindo ao objeto que esta simboliza, ou seja, é o signo que se refere a si mesmo.

As outras duas vozes foram do coletivo: restrito e amplo. A voz do coletivo de trabalho restrito é aquela que reflete o pensamento dos professores da escola, onde atua o professor protagonista do estudo. A voz do coletivo mais amplo ou do *métier* foi considerada pela autora como a voz que expressa o saber ser e o saber fazer referentes à profissão, isto é, ela está mais intimamente vinculada ao trabalho em si, ao que o professor compreende como trabalho docente (LOUSADA, 2011, p. 78-79).

A propósito da voz do *métier*, a autora esclarece que se trata de uma voz “que veicula as noções profundas que formam a base do trabalho de qualquer professor, independentemente da disciplina que ensine”. Trata-se, assim, da voz que veicula a “tradição do *métier*” (LOUSADA, 2011, p. 79; p. 87).

Gostaríamos de concluir esta subseção reportando três conclusões a que chegou Lousada (2011) acerca das vozes que permearam o discurso do professor da sua pesquisa. A primeira diz que o professor está em diálogo constante com as vozes das prescrições, oriundas da Didática, da escola, dos planos e documentos. Esse diálogo é que determina seu agir, de modo que ele não simplesmente executa tais prescrições, como já vimos com Amigues (2002; 2003).

A segunda refere-se à voz do coletivo de trabalho (restrito e amplo). No primeiro, estão as vozes dos professores que trabalham na mesma escola e estão sujeitos às mesmas condições e prescrições. Ela se manifestou no discurso do professor através do “tu genérico”, do “a gente” (“*on*”), do “cada um” (“*chacun*”) e do “todo mundo” (“*tout le monde*”). No segundo, encontra-se a voz da profissão, representada geralmente pelo pronome pessoal “eu” (“*je*”) (LOUSADA, 2011, p. 91).

A terceira refere-se, especificamente, à voz do coletivo amplo ou do *métier* como um caminho para “explicitação do gênero profissional”, como propõe Lousada (2011, p. 92). Conforme a autora, a voz do *métier* identificada na sua pesquisa é aquela voz que mostra os modos de fazer o trabalho, principalmente aqueles modos que não foram prescritos pela Didática do FLE, nem estão ligados aos programas. Essas maneiras de fazer estão, sim, conectadas com a organização da aula e do trabalho dos alunos, como explica Lousada (2011, p. 92-93).

A autora também constatou que o *métier* constitui a tradição da profissão, abarcando a sua história, os instrumentos do agir, e, sobretudo, o gênero profissional, corroborando a visão de Clot (2007). É digno de nota que “a voz do *métier* é a que veicula mais discordâncias com a Didática”, como afirma Lousada (2011, p. 94). No *métier*, estão presentes meios e modelos do agir dos quais professores iniciantes e professores sem

formação didática passam a se servir com a experiência, através do gênero profissional. Essa autora, por exemplo, diz: “[a] voz do *métier* expressaria, assim, convicções embasadas no coletivo de trabalho do professor, do mais amplo ao mais restrito” (LOUSADA, 2011, p. 93).

Finalizada a apresentação do quadro teórico a partir do qual analisaremos as entrevistas e documentos e apresentadas as vozes identificadas por Lousada (2011), passaremos à síntese desta subseção.

#### **2.4.7 Síntese da Subseção 2.4**

A presente subseção abrangeu o construto teórico-metodológico de geração e análise dos dados linguageiros para esta pesquisa. Também apresentamos a fundamentação para a análise dos dados gerados pelas entrevistas (inicial e final). Salientamos que a reunião de teorias constitui uma interface entre uma psicologia do desenvolvimento, as ciências do trabalho e as ciências da linguagem. Assim, a fim de sintetizar esta subseção, retomaremos o conjunto de informações que consideramos mais relevantes para a compreensão de cada item no contexto da tese.

A – Quanto à contribuição da proposta de uma psicologia geral dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, relacionamos o seguinte:

- a) Desenvolvimento e aprendizagem não são fenômenos síncronos. A aprendizagem acontece primeiro, para só então ocorrer o desenvolvimento.
- b) Somente a aprendizagem de algo novo ou colocado em uma perspectiva diferente daquela conhecida pelo formando, que cria uma zona de desenvolvimento proximal, levando ao desenvolvimento.
- c) O trabalho com os conceitos cotidianos e científicos no contexto da formação é vital para o desenvolvimento profissional do sujeito.
- d) O desenvolvimento é um processo que ocorre de fora para dentro do sujeito, como ocorre com a fala interior.
- e) A intervenção do professor em qualquer nível de ensino deve buscar a ampliação da consciência, e esta última depende da internalização. A interação é capital nesse processo de apropriação do conhecimento.
- f) A linguagem é o instrumento psicológico (muda o comportamento) por excelência que opera sobre o próprio sujeito, que auxilia o pesquisador a desvendar os fenômenos da consciência deste sujeito e que possibilita a análise do real da atividade.

B – Na contribuição dos conceitos propostos por Bakhtin e o Círculo, destacamos:

- a) Os conceitos inerentes ao QMAC: exotopia, alteridade, responsividade.
- b) A compreensão de que todo enunciado decorre de outro e assim sucessivamente.
- c) A compreensão de que todo discurso tem um autor e é dirigido para um interlocutor (e também para um sobredestinatário).
- d) A relevância do discurso direto citado e do discurso indireto livre para a análise do pensamento do sujeito sobre sua atividade e sobre a atividade do outro.
- e) A possibilidade de, além da análise linguística, realizar uma análise translinguística ou metalinguística, isto é, uma análise das relações dialógicas que interconectam os discursos dos sujeitos.
- f) A ideia de que o ensinar a ensinar deve ser um ato responsável.
- g) A ideia de considerar o ensinar a ensinar como um evento discursivo-pedagógico, assim como os diálogos produzidos no QMAC.
- h) O papel do aspecto axiológico no discurso para compreensão do pensamento dos sujeitos sobre a formação, sobre sua própria atividade discente e sobre a atividade docente na formação.

C – A contribuição da Clínica da Atividade está intrinsecamente ligada às contribuições do QMAC, de modo que relacionamos todas nos seguintes aspectos:

- a) A Clínica da Atividade contribui para a apropriação do gênero profissional (ROGER, 2013).
- b) A ideia de que há uma motricidade característica do diálogo, das vozes que ele evoca e faz falar e que fazem com que este seja dinâmico, um campo de tensão, mas também um lugar de desenvolvimento do métier.
- c) A Clínica engendra a discussão acerca do poder de agir do professor, conceito vital para o seu desenvolvimento e a sua transformação no trabalho, bem como para a transformação da sua atividade.
- d) A citação de Roger (2013, p. 113) resume o papel da Clínica da Atividade: “o real da atividade não é passível de ser conhecido diretamente, nem pelo sujeito nem por um interlocutor”, nem tampouco “é acessível pelos métodos de observação”. É preciso a utilização de processos indiretos através dos quais o real se manifeste.

- e) A verbalização sobre o trabalho como forma de transformá-lo e, assim, conhecê-lo é uma forma de fazer falar o real.
- f) O vídeo faz falar o real da atividade, propiciando que o próprio sujeito analise sua atividade, tornando-se o outro de si.
- g) O vídeo evoca temas para discussão, provocando o diálogo interior e o diálogo entre os sujeitos entre si e entre estes e o pesquisador e contextualiza os enunciados concretos.
- h) As fases de ACS, ACC e RC são oportunidades em que os sujeitos e o pesquisador podem retomar suas falas, ajustar posicionamentos, refutando-os, confirmando-os, ou corrigindo-os. Residindo, nesse aspecto, a importância de se tentar realizar as três fases.
- i) Cada fase pode ser comparada a uma ZDP, através da qual o sujeito avança no conhecimento da sua atividade, podendo desenvolvê-la.
- j) No caso dos formandos, pode-se passar de conceitos espontâneos sobre a formação a conceitos científicos que os ajudarão enquanto alunos, e também na prática da profissão.
- k) Retomando o triângulo da atividade dirigida, o QMAC funciona como o instrumento psicológico (I) do triângulo da atividade mediatizante, colocando a atividade (o) como objeto de análise e dirige a atividade de análise do sujeito (S) para ele próprio, para o outro (O), isto é, para o pesquisador (ACS) e um par (ACC), e para a própria atividade. Por isso em cada direcionamento também pode haver uma ZDP.

E – A contribuição do Método da Aloconfrontação é específica e pode ser, assim, sintetizada:

- a) Contribui de modo singular para a confrontação face a face de sujeitos de *status* hierárquicos distintos, não prevista no QMAC, situação que pode gerar desvios no discurso de ambos os lados, em virtude da relação de poder.
- b) Contribui para que formadora e formandos possam comentar a atividade um do outro sem constrangimentos que possam, de algum modo, minar a pesquisa.
- c) Deve ser realizada após o processo de autoconfrontação simples, pois o sujeito já terá passado pela tomada de consciência de si na atividade, estando pronto a compreender e a aprender com a atividade do outro.



F – A contribuição dos trabalhos já realizados pelo grupo LIFT, ao qual esta pesquisa está vinculada, dá-se pelo seguinte:

- a) Farias (2011), Magalhães (2014) e Marques (2017) corroboram tanto a eficácia do QMAC como metodologia de geração de dados quanto sua eficácia no despertar para o real da atividade docente, provocando tomadas de consciência ou mesmo indicação de desenvolvimento dos sujeitos.
- b) Esses estudos também comprovam o QMAC como um instrumento de formação de professores iniciantes, em especial Magalhães (2014) que teve o QMAC como objeto de pesquisa.
- c) Marques (2017) aponta para a necessidade de se pesquisar a formação de professores.
- d) Farias (2016) avança os estudos realizados até o momento tomando a própria atividade linguageira e gestual dos sujeitos como objeto de estudo.
- e) Os estudos do grupo, particularmente, têm feito avançar uma reflexão acerca do ensino como trabalho, antevendo um afastamento de práticas formativas ancoradas na transmissão de conhecimentos, como lembra Moraes (2014, p. 72).

G – A contribuição dos trabalhos de Lousada (2011), Bardin (2011) e Authier-Revuz (1990; 1998) pode ser destacada pelos seguintes aspectos:

- a) A proposta da análise de conteúdo permite a categorização de temas e a inferência a partir dos contextos de produção do discurso.
- b) A proposta de Lousada (2011) permite a identificação de outras vozes no discurso do professor (voz da Didática, das prescrições, da escola, do coletivo, do *métier* etc.).
- c) A ideia de que há uma não-coincidência do discurso consigo mesmo e também uma não-coincidência interlocutiva, como constata Authiez-Revuz (1998).

Apresentada a síntese da subseção pelas contribuições ao estudo, a próxima subseção será dedicada aos estudos acerca do pensamento do professor, com enfoque na evolução do conceito de crenças, conceito este que também fundamenta nossa pesquisa, no que se refere à identificação de crenças no discurso dos sujeitos.

## 2.5 NAS ENTRELINHAS DA PRÁTICA DOCENTE: DOS ESTUDOS SOBRE O COMPORTAMENTO DO PROFESSOR ÀS PESQUISAS EM CRENÇAS

“Você precisa reconhecer o fato de que no seu contexto de trabalho *you* é geralmente o perito<sup>247</sup>”.

(BROOKFIELD, 2015, p. 13, grifo do autor).

Professores e estudantes, assim como profissionais de qualquer área, têm suas próprias idéias, conceitos ou teorias a respeito do que podem e devem fazer em seus respectivos papéis. Referimo-nos, aqui, às suas “crenças”<sup>248</sup>, objeto desta última subseção.

Optamos por ancorar nossa fundamentação teórica também neste campo de estudo por três motivos. Primeiro, a pesquisa em crenças no Brasil já está consolidada no campo da Educação e da Linguística Aplicada a questões de formação, ensino e aprendizagem de línguas. Segundo, as crenças têm um papel significativo na atividade docente e no modo como estagiários entendem e agem na formação, como constatam Freudenberger e Rottava (2004, p. 29). Esse fato tem aproximado a pesquisa em crenças no Brasil das pesquisas em autoconfrontação, como verificamos em Farias (2011, p. 29), Magalhães (2014, p. 154) e Marques (2017). Terceiro, e mais abrangente, as crenças influenciam e refletem o modo como pensamos, concebemos e agimos (n)o mundo, provocando em nós uma atividade perene de reflexão (DEWEY, 1933, p. 4-5). Por isso, não poderiam estar ausentes em uma pesquisa que investiga o que pensam formadores e formandos sobre o trabalho de ensinar a ensinar na Licenciatura em Letras/Inglês.

Nessa perspectiva, temos dois objetivos específicos para esta subseção da tese: (1) abordar a pesquisa em crenças na área da formação de professores, apresentando resultados de estudos, em especial, sobre o ensino de inglês; e (2) estabelecer um diálogo entre esses resultados e a revisão da literatura apresentada até aqui. Adiantamos que a estruturação desta subseção auxiliou-nos a identificar e a compreender crenças no decorrer da análise dos dados.

Para atingi-los, recorreremos a Clark e Peterson (1984), Pajares (1992), Richards (1998), Richardson (1996), Barcelos (1995; 2001; 2004; 2006; 2014), Borg (2003), Alvarez

<sup>247</sup> No original: “You need to recognize the fact that in the context in which you work, *you* are often the expert” (BROOKFIELD, 2015, p. 13).

<sup>248</sup> Deprendemos de Pajares (1992, p. 313) e Barcelos (2004, p. 130-132) que não parece haver consenso acerca do termo “ideal” para denominar o que os professores pensam sobre seu trabalho. Assim, adotamos o termo “crenças” por estar consolidado no contexto acadêmico brasileiro. Na sequência, não mais utilizaremos as aspas.

(2007) e Braz (2006; 2007). Esses trabalhos abordam conceitos de crenças e discutem como estudos sobre o pensamento do professor convergiram para o estudo de suas crenças. Também recorremos à literatura sobre crenças a respeito do ensino, em especial de inglês, inscritas no período entre 2004 e 2015, como Barcelos, Batista e Andrade (2004), Alvarenga (2005), Vieira-Abrahão (2004), Vieira-Abrahão e Barcelos (2006), Silva e Aragão (2011), Ferreira e Araújo (2015) entre outros. Depois, relacionamos os achados dessas pesquisas e as concepções do ensino na licenciatura e do ensino como trabalho.

Para concluir esta subseção, assim como procedemos nas anteriores, faremos uma síntese. A seguir, apresentaremos um panorama dos paradigmas que precederam os estudos a respeito das crenças de professores.

### **2.5.1 Paradigmas de pesquisa: do comportamento ao pensamento do professor**

A abordagem positivista que prevalecia nas ciências físicas e biológicas também influenciou as ciências humanas e a formação de professores até os anos 1950. Amigues (2003), por exemplo, explica que, entre os anos 1930 e 1950, tanto na França como nos Estados Unidos, buscava-se formar o “bom professor” (*bon enseignant*) (AMIGUES, 2003, p. 5). Esse paradigma baseava-se no modelo do professor ideal cujo enfoque está no comportamento do sujeito, isto é, uma influência da escola behaviorista.

Já na segunda metade do século XX, nas décadas de 60 e 70, destacam-se novos modos de compreender o homem e os fenômenos a ele relacionados. O movimento da psicologia humanista<sup>249</sup>, iniciado nos anos 50 como reação ao behaviorismo (foco no observável, isto é, no comportamento), é marcado por mudanças na concepção de Homem. Este passa a ser compreendido na sua integralidade, não somente como ser biológico e natural, produto de reforçamentos positivos e negativos, mas como ser que é capaz de pensar, refletir e decidir, não apenas executar. Tal compreensão prioriza uma dimensão não facilmente observável, isto é, o pensamento, a fim de obter explicações para o comportamento.<sup>250</sup> Busca-se a relação entre linguagem, pensamento, aprendizagem e desenvolvimento.

<sup>249</sup> Dois teóricos importantes da Psicologia Humanista são os americanos Carl Rogers – abordagem centrada na pessoa – e Abraham Maslow – a pirâmide das necessidades (PISANI *et al.*, 1987).

<sup>250</sup> A Psicologia Humanista “critica a utilização excessiva do método experimental” (estudava-se o que poderia ser observável: o comportamento) e “advoga o estudo de processos mentais tipicamente humanos, como: pensar, sentir, etc., apesar de não serem diretamente observáveis”. Também advoga que o homem é “alguém que se caracteriza pelas suas potencialidades, pela sua tendência a realizá-las, por estar em contínua

Como implicações dessas novas posturas, novas formas de se fazer ciência social e humana são pesquisadas e propagadas à luz de perspectivas de natureza qualitativa como a humanista, a cognitiva e a histórico-cultural. No campo dos estudos sobre o pensamento, objeto da emergente perspectiva cognitivista – embora ainda vinculada a práticas positivistas de se fazer ciência – demandam-se novos métodos de investigação, principalmente, no campo do ensino. Nesse momento, a Psicologia Cognitiva, contemporânea da Psicologia Humanista, “se propõe a levar em consideração o que se ‘passa na cabeça’ do indivíduo que se comporta” (PISANI *et al.*, 1987, p. 103, grifo dos autores).

As pesquisas em educação, por exemplo, passam a estudar o professor e seus processos mentais a partir de um paradigma de caráter qualitativo.<sup>251</sup> Segundo Erickson (1986, p. 119), pesquisas baseadas em abordagens interpretativas surgem primeiro na Inglaterra, depois nos Estados Unidos, para, então se difundirem em outros países.

O percurso dos estudos sobre o pensamento do professor, do viés positivista ao qualitativo, é elucidado por Braz (2007) em seu estudo sobre crenças de estudantes de Pedagogia. Segundo a autora,

[e]ssa perspectiva cognitivista de compreender o ensino, o professor e a pesquisa remete à inadequação dos postulados metodológicos de análise quantitativa conforme visão positivista da ciência. A intenção agora não é mais buscar leis gerais sobre os fenômenos estudados, *mas variadas técnicas e estratégias de pesquisa que permitam a participação ativa do professor e, ao mesmo tempo, a validade do estudo* (BRAZ, 2007, p. 370, grifos nossos).

Essa é uma postura que também reflete a nova concepção de Homem como sujeito ativo em suas práticas. A perspectiva dos pesquisadores, no campo da educação, era acessar o pensamento do professor para evitar uma possível generalização de resultados acerca de como agia, mas preservando o status de ciência desses estudos.

Não obstante as mudanças que ocorriam, durante as décadas 1960 e 1970, encontram-se em efervescência estudos sobre os processos de ensino. Entre eles, está o paradigma do presságio-produto (foco no professor eficaz), o paradigma dos métodos de ensino (foco nos métodos) e o paradigma processo-produto<sup>252</sup> (retoma a eficácia do professor). Os três paradigmas têm em comum a correlação direta entre a ação docente e o

---

modificação” (PISANI *et al.*, 1987, p. 19-22). Sobre as mudanças na concepção de Homem, ver Viotto Filho, Ponce e Almeida (2009).

<sup>251</sup> A ciência, até então concebida como “conjunto de conhecimentos sistematizados, obtidos por [...] métodos rigorosos” e caracterizada pela “objetividade” dada por “dados passíveis de mensuração” e “independentes de inclinações pessoais ou tendenciosidades” do pesquisador (PISANI *et al.*, *op. cit.*, p. 24), passa a valorizar a pesquisa de viés interpretativo cujas raízes remontam o século XVIII, segundo Erickson (1986, p. 122-123).

<sup>252</sup> Desenvolvido no final dos anos 60 até meados dos anos 70 (BRAZ, 2007, p. 366-367; ERICKSON, 1986, p. 131; CLARK; PETERSON, 1984, p. 9).

rendimento do aluno e a expectativa do bom professor (AMIGUES, 2003; BRAZ, 2007). Observamos, nestes casos, que o enfoque continuava no comportamento esperado do sujeito.

O paradigma processo-produto na pesquisa em educação “sugere como uma política de conclusão que professores que são ineficazes nas instruções precisam ser ou re-treinados ou *retirados* de sala de aula<sup>253</sup>, como explica Erickson (1986, p. 138, grifo nosso). Ora, a nosso ver, tal sugestão ecoa traços tayloristas, do início do século XX: recrutamento e treinamento de pessoal para executar tarefas exatamente como foram elaboradas.

Na verdade, propunha-se treinamento (aplicação mecânica de técnicas e estratégias), em vez de formação (reflexão sobre técnicas e estratégias aplicadas com base teórico-prática), como explica Leffa (2001a, p. 334-336). Treinar era, na época, a solução sem que houvesse qualquer apreciação adequada das razões que fundamentavam a prática do professor. Desconsideravam-se contexto e interações em sala de aula, ainda que ambos exercessem influência nos processos de ensino e aprendizagem (BRAZ, 2007, p. 367), como ficou claro com o desenvolvimento das pesquisas de cunho sócio-histórico.

Na perspectiva cognitivista de pesquisa, porém, o entendimento acerca da prática docente é que “o pensamento, o planejamento e a tomada de decisão dos professores constituem uma parte ampla do contexto psicológico do ensino [...]. O comportamento do professor é substancialmente influenciado e, até mesmo determinado, pelos seus processos mentais<sup>254</sup>” (CLARK; PETERSON, 1984, p. 5). Portanto, no dizer de Braz (2007, p. 367), sob esse ponto de vista “não basta estudar o comportamento, é importante compreender as estruturas do pensamento do professor sobre o seu agir profissional” (BRAZ, 2007, p. 366).

Em 1974, surge um novo modelo de pesquisa: o “paradigma investigativo sobre o processamento clínico da informação” (BRAZ, 2007, p. 367). Neste modelo, a atividade de ensino é considerada como um processo no qual está inserida uma outra atividade: o planejamento. Entende-se que para analisá-lo é preciso levar em conta as “teorias implícitas” do professor – isto é, suas crenças – então compreendidas como a base do ato de planejar.

Como se observa, neste período, quer-se descobrir e compreender o que constitui o ato de ensinar. Os pesquisadores estavam, assim, dando passos importantes para a compreensão do trabalho docente. Embora os métodos de estudo do pensamento do professor

---

<sup>253</sup> No original: “This is the implication of the process-product research on teaching which suggests as a policy conclusion that individual teachers who are instructionally ineffective need either to be retrained or to be removed from the classroom.” (ERICKSON, 1986, p. 138).

<sup>254</sup> No original: “The thinking, planning and decision making of teachers constitute a large part of the psychological context of teaching [...] Teacher behavior is substantially influenced and even determined by teachers’ thought processes”. (CLARK; PETERSON, 1984, p. 5). Os autores esclarecem que no final dos anos 1960 já havia pesquisas sobre construções mentais que explicavam o comportamento do professor, como o estudo sobre a vida nas salas de aula intitulado **Life in Classrooms** de Philip W. Jackson (1968).

não fossem suficientes para entender e transformar a situação de trabalho – no sentido dado hoje pela Clínica da Atividade – os estudos sobre a prática docente experimentavam avanços.

Antes de prosseguirmos, parece-nos razoável destacar, embora de modo restrito, que os paradigmas citados coexistiram com concepções de língua e linguagem que também mudaram ao longo do tempo. Tais concepções também eram responsáveis pelo modelo de ensino de línguas, por conseguinte, pelo conteúdo dos materiais didáticos, pelo quê e como o professor deveria ensinar.

Resumidamente: no período compreendido entre os anos 1900 e 1980, estão em efervescência posicionamentos filosóficos, biológicos, psicológicos, linguísticos acerca da concepção de língua. Temos o estruturalismo de base behaviorista de Bloomfield (negligência do aspecto semântico); o estruturalismo Saussuriano (*langue* como sistema abstrato), o gerativismo Chomskyano (busca por uma gramática universal; a competência como sistema abstrato); o funcionalismo sistêmico de Halliday (enfoque nos aspectos semânticos e pragmáticos); a pragmática, preocupada com a língua em uso pelos falantes reais nas mais variadas situações de interação social, entre outras teorias linguísticas (WEEDWOOD, 2002; PAVEAU; SARFATI, 2006).

As teorias repercutiram nos documentos oficiais, nos materiais didáticos e nas concepções de ensino de língua (materna e estrangeira). Primeiro, privilegiou-se o enfoque tradicional, prescritivo e estrutural do estudo da gramática; em seguida deslocou-se a ênfase da estrutura para a função comunicativa da linguagem; e, mais recentemente, a visão de língua(gem) como atividade humana e como construção cultural, social e histórica. Assim, ainda hoje, no ensino de línguas, coexistem abordagens de base behaviorista, base cognitivista, e base histórico-cultural (BROWN, 2001).

### 2.5.1.1 Processos de pensamento: nas entrelinhas da prática docente

Já mencionamos que o paradigma do estudo do pensamento do professor surge alinhado à Psicologia Cognitiva.<sup>255</sup> Este modelo apresenta três categorias de processos de pensamento do professor: o “planejamento docente (pensamentos pré-ativos e pós-ativos); as tomadas de decisão (pensamentos interativos); as teorias e crenças (pensamentos pré-ativos,

---

<sup>255</sup> As teorias cognitivas levam em conta “o que se passa na cabeça do organismo que se comporta” [...]. Nós escolhemos, por meio da percepção, pensamento e raciocínio, os valores, as crenças, as opiniões e as expectativas que regularão a conduta para uma meta almejada” (PISANI, 1987, p. 103). Essa conduta, portanto, também é influenciada pela experiência do indivíduo.

interativos e pós-ativos)”, como expõe Braz (2007, p. 371), com base em Clark e Peterson (1997).<sup>256</sup>

Conforme este paradigma, nos processos mentais do professor encontram-se as fontes das suas intenções e ações. O objetivo do pesquisador, portanto, é “descrever [...] a vida mental dos professores” e “explicar por que e como as atividades observáveis dos docentes se apresentam com determinadas formas e desempenhos” (BRAZ, 2007, p. 367).

A nosso ver, há que se observar dois aspectos significativos deste paradigma presentes nessa citação. Primeiro, o professor ainda ocupa o lugar de objeto de estudo; deixa-se de descrever o seu comportamento, para descrever o seu pensamento. De modo que ele ainda não é o protagonista da pesquisa. Segundo, embora leve em conta o contexto, o modelo não observa os aspectos culturais e interacionais que influenciam tanto o agir como as próprias crenças de professores e alunos em situação de ensino, como já mencionamos.

Os aspectos culturais e interacionais estão inseridos apenas na segunda e na terceira categorias. São os pensamentos interativos, que se materializam nas “atividades interativas em sala de aula” (BRAZ, 2007, p. 371). Importa frisar que, independentemente das categorias, “as crenças estão presentes nos três momentos de pensamentos do professor”, nas palavras de Braz (2007, p. 375).

Do ponto de vista da cognição, as crenças permeiam o antes, o durante e o depois da aula. Os “professores podem desenvolver teorias e crenças como resultado do seu pensamento durante a interação em sala de aula e seu planejamento anterior e posterior a essa interação<sup>257</sup>”, como explicam Clark e Peterson (1984, p. 11). Do ponto de vista da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, como já abordamos em outro momento, há geração de conhecimentos e experiências no trabalho, tanto coletivamente como individualmente, porém de um ponto de vista sócio-histórico-cultural, o que não invalida os aspectos cognitivos.

A compreensão do professor a partir de uma perspectiva cognitivista repercutiu na sua participação dentro da escola. Como consequência dessa postura, os materiais didáticos não mais são impostos. Ao contrário, o professor começa, aos poucos, a escolhê-los com base nas necessidades dos alunos. Assim sendo, este profissional passa de “técnico que executa

---

<sup>256</sup> A autora baseia-se em Clark e Peterson (1997), uma reedição em espanhol do texto fundador, Clark e Peterson (1984), no qual os autores revisitam a literatura sobre o pensamento do professor, no período de 1970 e 1980. CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penélope L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, Merlim C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós, 1997.

<sup>257</sup> No original: “teachers may also develop theories and beliefs as a result of their thinking during classroom interaction and their planning prior to and following classroom interaction.” (CLARK; PETERSON, 1984, p. 11).

tarefas estabelecidas por outros” a “clínico que toma decisões” com base em seus conhecimentos formais, suas próprias crenças e suas experiências (BRAZ, 2007, p. 369).

A ideia do professor como sujeito que age e reflete sobre sua ação é objeto do paradigma do profissional reflexivo que emerge no final dos anos 1970 e se estabelece nos anos 1980 e 1990, perdurando até o momento.

Antes de abordá-lo, porém, cabe lembrarmos que, em meados dos anos 1960, surge no campo da psicologia do trabalho, o conceito de “comunidade científica ampliada” (ODDONE, 1984 *apud* SCHWARTZ, 2000, p. 39) composta por especialistas, estudantes e trabalhadores. A implementação do conceito permitiu compreender aquilo que o trabalhador sabe sobre o que faz, bem como conhecer seus valores e saberes gerados no/sobre seu trabalho (SCHWARTZ, 2000, p. 39). Essa proposta de abordagem é, no entanto, menos cognitivista e mais histórico-cultural, distinguindo-se das correntes cognitivistas que influenciavam as pesquisas naquele período. Lembramos também que esta abordagem também influenciou os estudos da Ergonomia da Atividade Docente e da Clínica da Atividade.

#### 2.5.1.2 O profissional reflexivo: a valorização dos processos mentais do professor

O conceito de “pensamento reflexivo” (*reflective thought*) é postulado por Dewey (1933, p. 6, grifos do autor) como um “*exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, à luz dos motivos que o fundamentam e das conclusões a que conduz*”<sup>258</sup>. Este conceito é revisitado por Schön (1983) e utilizado por ele no desenvolvimento do conceito do profissional reflexivo (RICHARDS, 1998, p. 153; PERRENOUD, 2002, p. 13-14; MONTERO, 2001, p. 179).

Embora seu foco não fosse o professor, mas outros profissionais, como arquitetos, e engenheiros, este paradigma foi abraçado tanto por pesquisadores da educação quanto da Linguística Aplicada. A título de ilustração, citamos Antonieta Celani, no Brasil, e Isabel Alarcão, em Portugal, entre outros pesquisadores e teóricos.

No prefácio de **The reflective practitioner: how professionals think in action**, Schön (1983) explica que “profissionais competentes geralmente sabem mais do que podem dizer” sobre seu trabalho e que “geralmente revelam uma capacidade de reflexão sobre seu conhecimento intuitivo na ação e, por vezes, usam essa capacidade para lidar com situações

---

<sup>258</sup> No original: “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (DEWEY, 1933, p. 6).



únicas, incertas e conflitantes<sup>259</sup>” (SCHÖN, 1983, p. viii-xix). Para nós, este é um posicionamento que se assemelha ao pressuposto compartilhado pela comunidade científica ampliada, pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade de que o trabalhador é quem, de fato, conhece o *métier* que desenvolve.

Segundo Perrenoud (2002, p. 14), a contribuição da pesquisa de Schön reside na sua proposta de uma “epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação”. Trata-se, por via de regra, de uma metodologia da prática da reflexão, baseada em etapas e estágios de reflexão para, sobre e na ação que influenciou significativamente as pesquisas conhecidas por Pesquisa-ação<sup>260</sup> (ALARCÃO, 2003, p. 48). “A reflexão situa-se entre um pólo *pragmático*, onde ela é uma forma de agir, e um pólo *de identidade*, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”, como esclarece Perrenoud (2002, p. 41, grifos do autor), motivada por incontáveis fatores.

Ainda conforme Perrenoud (2002, p. 13; p. 43-45), com quem concordamos, a reflexão deve fazer parte do trabalho do professor como uma análise perene dos aspectos da sua atividade docente (ex. objetivos, saberes, procedimentos, etc.) - como também postulava Paulo Freire (2003). Por isso precisa ser ensinada, posto que é metodologia, e cultivada, ou não resultará em uma “postura reflexiva”, mas em uma mera “reflexão episódica”, comum a todo ser humano. Perrenoud (2002) assevera que tal postura reflexiva científica diante das exigências do ensino deve ser ensinada, incentivada e praticada desde os anos iniciais na formação, colocação com a qual também concordamos.

A contribuição do conceito de profissional reflexivo também é discutida e ressaltada por Montero (2001). Com base na obra de Donald Schön, a autora explica que este modelo rompe com uma postura positivista da “racionalidade técnica”, voltando-se para uma “racionalidade da prática”. Aquela, por buscar resolver problemas em vez de identificá-los e examiná-los, despreza conhecimentos implícitos que os profissionais mobilizam durante a ação, enaltecendo apenas os conhecimentos técnicos sistematizados. A segunda apresenta o profissional como um pesquisador na e da própria ação e o conhecimento prático como gerador de outros conhecimentos sobre a profissão (MONTERO, 2001, p. 179-187).

---

<sup>259</sup> No original: “competent practitioners usually know more than they can say [...] practitioners themselves often reveal a capacity for reflexion on their intuitive in the midst of action and sometimes use this capacity to cope with the unique, uncertain, and conflicted situations of practice” (SCHÖN, 1983, p. viii-xix).

<sup>260</sup> É importante registrar o trabalho de Souza, Hodgson e Pinheiro (2007), que reúne 30 estudos em pesquisa-ação em salas aula de línguas em Fortaleza. Os estudos estão inscritos no projeto Palínguas (Projeto de Pesquisa-ação na sala de aula de línguas), concebido por José Pinheiro de Souza, professor de língua inglesa e de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da UECE.

É também nos anos 1980, após a redescoberta dos escritos e conceitos Vigotskianos, iniciada nos anos 1970, que o paradigma Sócio-Constructivista ou Histórico-Cultural ganha espaço no campo das pesquisas sobre educação. Os pesquisadores ainda têm por objeto de estudo os processos mentais para compreenderem o comportamento, porém já os analisam à luz de aspectos culturais e interacionais. Observam-se as práticas sócio-culturais constitutivas das interações sociais, como elemento mediador, no planejamento e na realização das “atividades interativas em sala de aula” (BRAZ, 2007, p. 371).

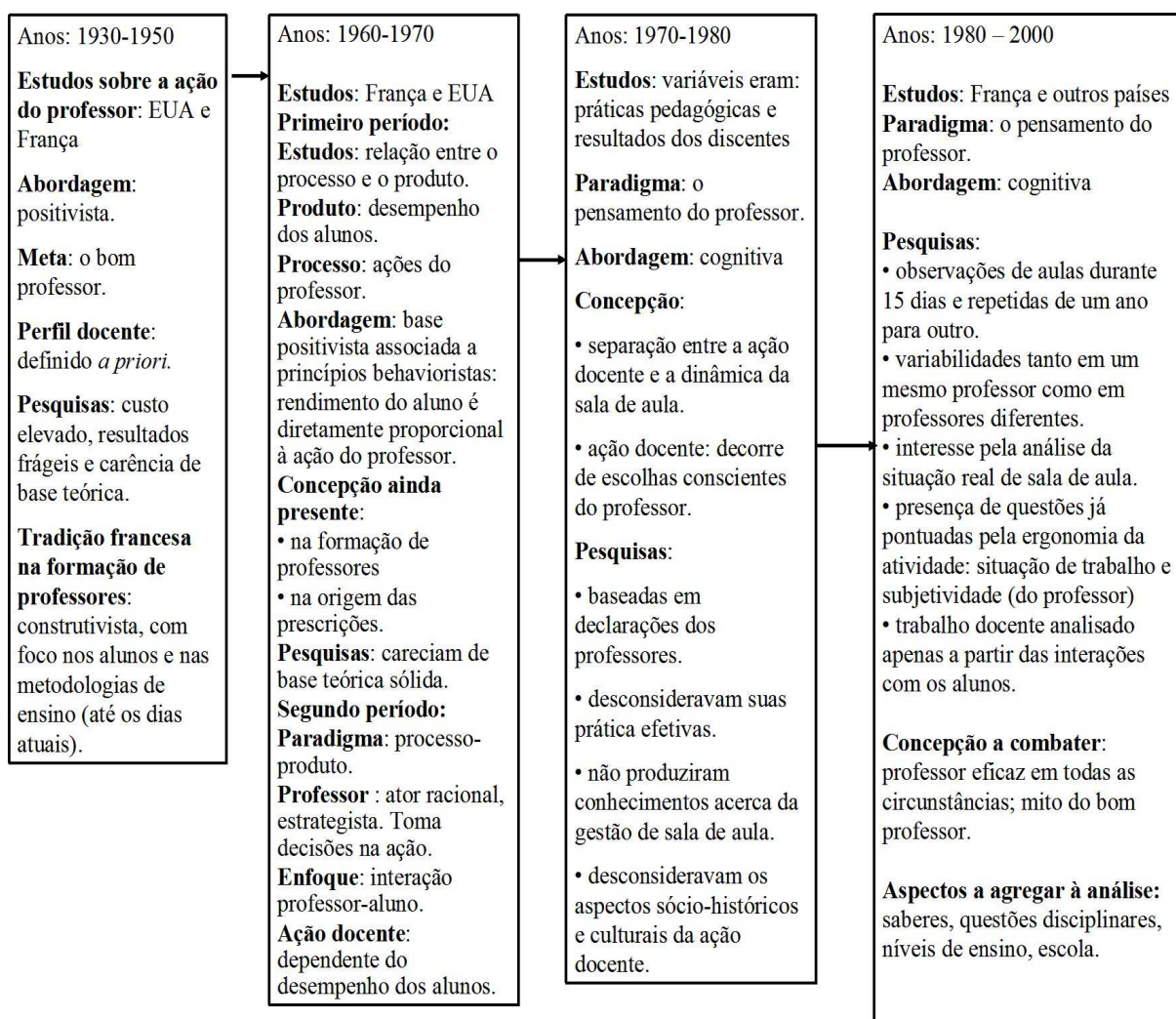
Até aqui, tentamos traçar, ainda que de modo resumido, um panorama de como o pensamento do professor tornou-se objeto de estudo para explicar o seu agir. Neste momento, acreditamos ser relevante trazer para a discussão o breve histórico sobre pesquisas acerca do ensino, da ação e do papel do professor, conforme descrito por Amigues (2003). As informações encontram-se no próximo subitem.

#### 2.5.1.3 O professor nas pesquisas em educação: o ponto de vista da Ergonomia da Atividade

Este subitem retoma aspectos sobre o trabalho docente discutidos em 2.3.3, estando, porém, mais inserido no contexto francês de pesquisas no âmbito do ensino, da ação e do papel do professor. Ancoramo-nos em Amigues (2003), texto que pretende explicar a abordagem ergonômica da atividade docente como forma de pensar o trabalho do professor.

Nosso intuito é relatar a discussão feita pelo autor, de modo a facilitar a articulação com o que apresentamos até o momento e o que apresentaremos sobre as crenças logo adiante. Assim, para resumir as ideias do autor, utilizamos o organizador gráfico a seguir.

**Figura 25 – O lugar do professor nas pesquisas em educação**



Fonte: Mapa de fluxo elaborado pela autora a partir de Amigues (2003, p. 6-8).

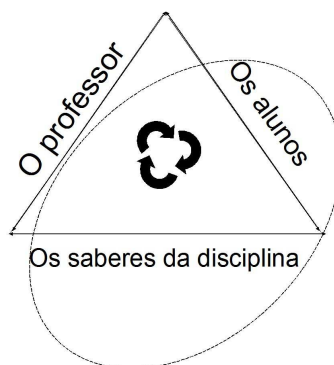
O OG mostra o predomínio do paradigma positivista nos estudos sobre a ação docente. Percebemos que, ao longo dos anos, a análise não se debruça sobre o trabalho docente em si, mas nos resultados dos alunos. A razão, diríamos, reside na crença de que o resultado dos alunos depende direta e exclusivamente das práticas pedagógicas adotadas pelo professor e, em um outro momento mais recente, da interação professor-aluno e, principalmente, na alegoria do bom professor.

Essa crença teve e ainda tem implicações para o trabalho docente e para a formação, pois ela “alimenta [...] as prescrições do trabalho de ensino avaliado conforme os resultados dos alunos<sup>261</sup>”, segundo explica Amigues (2003, p. 7).

<sup>261</sup> No original: “alimente [...] les prescriptions du travail enseignant évalué selon les acquis des élèves”. (AMIGUES, 2003, p. 7).

O autor também chama a atenção para uma abordagem segundo ele, tipicamente francesa: a didática das disciplinas. Ela está centrada em três sub-sistemas, representados na Figura 26 a seguir, como a interpretamos a partir de Amigues (2003, p. 7).

**Figura 26 – Subsistemas da didática das disciplinas**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Amigues (2003, p. 7).

Conforme a Figura 26, os subsistemas do sistema didático: o professor, os alunos e os saberes estão em relação constante e direta, porém, no que tange à análise, apenas os alunos e os saberes, separados do professor pela figura pontilhada, são considerados. Assim sendo, o trabalho real do professor é posto em segundo plano, como explica o autor. O professor e seu trabalho somente passaram a ser protagonistas na análise com o surgimento da Ergonomia da Atividade Docente.

O sistema da didática das disciplinas data dos anos 1960-70, tem base construtivista e cognitivista e não estuda o trabalho docente. No campo da matemática, das ciências e das línguas (francês como língua materna ou estrangeira) o trabalho real do professor não é considerado. Estudam-se os modos de transmissão e concepção de conteúdos, o papel das atividades languageiras em sala de aula, as situações de interação, porém, a atividade docente não é analisada.

No que se refere especificamente ao ensino de línguas, Amigues (2003, p. 7) esclarece que os estudos não têm considerado o professor como um “especialista” (“*spécialiste*”) naquilo que faz. Segundo Amigues (2003), a didática das disciplinas distingue-se do paradigma processo-produto em relação à compreensão da ação docente e da sua eficácia. Segundo este autor, ambas são analisadas sob o ponto de vista do objeto do

conhecimento estudado e da atividade sobre este objeto gerada nos alunos, isto é, não são analisadas a partir dos resultados destes últimos.

Esperamos que esta breve intervenção permita uma articulação entre o que discutimos na subseção 2.3 sobre a Ergonomia da Atividade, os vários contextos de análise do ensino que não incluíram/consideraram o trabalho docente e o que estamos discutindo ao longo desta subseção (2.5) acerca das crenças.

Na sequência, abordaremos mais especificamente a relação entre o pensar e o agir a partir da abordagem das crenças do professor sob a perspectiva de diferentes teóricos.

### 2.5.2 Entre a cognição e as ações: uma relação complexa

É sabido que “as crenças são um assunto de investigação legítima em áreas tão diversas como a medicina, o direito [...]. E pesquisadores aprenderam o suficiente sobre tipos específicos de crenças para tornar sua exploração viável e útil para a educação<sup>262</sup>”, como salienta Pajares (1992, p. 308).

O autor assevera que é neste campo de pesquisa que as crenças podem ajudar a esclarecer questionamentos acerca dos “processos de pensar dos alunos” (*student thought processes*) e da “natureza da motivação” (*the nature of motivation*). Ambos são essenciais ao trabalho do professor como facilitador do processo de aprendizagem.

O conhecimento das crenças desse profissional pode *contribuir* para revelar o porquê de suas ações e decisões. Já é sabido que “[o]s professores recorrem [...] às suas teorias e crenças, sempre que param para planejar, para desenvolver seu agir docente em sala de aula, para interagir com seus colegas, para [...] argumentar [...] com os pais”, enfim, no conjunto de decisões e ações rotineiras da sua atividade docente (BRAZ, 2007, p. 376).

Um exemplo prático é dado por Braz (2007, p. 372), a partir de sua leitura do modelo de pensamento e ação do professor (*teacher thought and action*) proposto por Clark e Peterson (1984, p. 8). A autora explica que na aula existe uma “tríade cíclica” constituída pelo “rendimento do aluno, ações do professor e ações do aluno”. Através desta tríade, a ação docente interage com a ação dos alunos. Estes últimos, por seu turno, interagem entre si e voltam a interagir com a ação do professor. Esse ciclo de interações também move outro

---

<sup>262</sup> No original: “[...] beliefs are a subject of legitimate inquiry in fields as diverse as medicine, law [...] And researchers have learned enough about specific types of beliefs to make their exploration feasible and useful to education” (PAJARES, 1992, p. 308).

ciclo: o de reflexos na aprendizagem dos alunos que voltam a repercutir nas ações do professor. Tais interações constituem-se por crenças de ambos os atores: professor e alunos.

Pajares (1992, p. 312), por sua vez, baseando-se em Anderson (1983; 1985)<sup>263</sup> e Paris, Lipson e Wixson (1983)<sup>264</sup>, explica que os comportamentos do professor seriam um resultado de três tipos de conhecimento. Trata-se do “conhecimento declarativo” (“*declarative knowledge*”) – o quê –, do “conhecimento procedimental” (“*procedural knowledge*”) – o como, e do “conhecimento condicional” (“*conditional knowledge*”). Este último “envolve a compreensão de quando, por qual motivo e em que condições os conhecimentos declarativo e procedimental devem ser utilizados<sup>265</sup>” (PAJARES, 1992, p. 312). A seguinte situação exemplifica os três conhecimentos:

Um professor pode conhecer os procedimentos de gerenciamento de sala de aula [declarativo] e como executá-los [procedimental], mas não ter certeza de quando ou em que circunstâncias um procedimento particular seja apropriado<sup>266</sup> [condicional] (PAJARES, 1992, p. 312).

O pesquisador não terá acesso ao funcionamento da tríade nem a este conhecimento condicional a menos que a metodologia que utilize permita-lhe ouvir o professor e/ou os alunos. Somente assim, será possível identificar e compreender as crenças que subjazem as suas decisões.

Pintrich (1990, p. 836, *apud* PAJARES, 1992, p. 313) esclarece que tanto conhecimentos formais como crenças têm papel importante nas decisões que tomamos. Segundo aquele autor, “conhecimento e crenças [...] influenciam uma ampla variedade de processos cognitivos, incluindo memória, compreensão, dedução e indução, representação de problemas e solução de problemas”.<sup>267</sup> Uma influência assaz abrangente de crenças que podem ser particulares para cada sujeito torna a pesquisa em crenças “um trabalho complexo”, como concluem Silva e Aragão (2011, p. 1654).

<sup>263</sup> ANDERSON, John Robert. **Cognitive psychology and its implications**. San Francisco: Freeman, 1985; e **The architecture of cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

<sup>264</sup> PARIS, Scott G., LIPSON, Marjorie Y., & WIXSON, Karen K. Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology**, 8, 1983, p. 293-316.

<sup>265</sup> No original: “that involves understanding when, why, and under what conditions declarative or procedural knowledge should be used” (PAJARES, 1992, p. 312).

<sup>266</sup> No original: “A teacher may know classroom management procedures and how to execute them but be uncertain as to when or under what conditions a particular one is appropriate” (PAJARES, 1992, p. 312).

<sup>267</sup> No original: “knowledge and beliefs [...] influence a wide variety of cognitive processes including memory, comprehension, deduction and induction, problem representation, and problem solution” (PINTRICH, 1990, p. 836, *apud* PAJARES, 1992, p. 313). A obra referida por Pajares é PINTRICH, Paul R. Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: HOUSTON, W. R. Houston (Org.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p. 826-857.

Richards (1998) também aborda a relação entre as crenças de professores e o processo de tomada de decisão como processos cognitivos. O autor apresenta a atividade de ensino como uma “atividade de pensamento” (“*thinking activity*”), por isso, concordamos com Richards (1998) quando sustenta que é salutar investigar as práticas de professores experientes se há a pretensão de construir uma teoria do ensino a partir desses resultados, mas veremos que a atividade de ensino também tem uma dimensão histórico-social e interacional.

Ora, já nos posicionamos nas subseções precedentes sobre como a experiência de professores e seus saberes acumulados no *métier* poderiam auxiliar estudantes em formação e professores formadores. Encontramos entendimento similar em outros autores. A linguista e formadora Antonieta Celani, por exemplo, menciona que os saberes dos professores experientes podem “servir de base para a construção de saberes locais próprios, desenvolvidos com independência” (CELANI, 2010, p. 65). As pesquisadoras Pessoa e Sebba (2006) chegam à semelhante conclusão, como veremos mais adiante.

Para Richards (1998), essa construção de conhecimento é possível porque:

[a] fonte primária das práticas de sala de aula dos professores é o *sistema de crenças* – as informações, as atitudes, os valores, as expectativas, as teorias, as suposições sobre o ensino e a aprendizagem que os professores *constroem ao longo do tempo e levam com eles para a sala de aula*<sup>268</sup> (RICHARDS, 1998, p. 66, grifos nossos).

Esta citação reflete aquilo que o próprio Richards (1998, p. 65) aponta como “a metáfora do professor como pensador” (“*teacher-as-thinker metaphor*”). Em outras palavras: no pensamento do professor sobre seu trabalho e sobre como realizá-lo estão imersas suas crenças. Para este autor, “[a]s crenças de professores formam um *conjunto de princípios estruturados* que derivam da experiência, da prática escolar, da personalidade, da teoria da educação, das leituras e de outras fontes<sup>269</sup>” (RICHARDS, 1998, p. 67, grifos nossos).

Nesta linha de raciocínio, Braz (2007) demonstra que concorda com a contribuição do estudo das crenças e da cognição dos professores quando afirma que:

[r]elacionar o pensamento com a ação dos professores significa, do ponto de vista investigativo, *atentar para determinados aspectos da experiência profissional, capaz de promover uma base sólida para a formação dos professores*, elevando a contribuição para a inovação educativa e o processo formativo (BRAZ, 2007, p. 369, grifos nossos).

<sup>268</sup> No original: “A primary source of teachers’ classroom practices is belief systems – the information, attitudes, values, expectations, theories, and assumptions about teaching and learning that teachers build up over time and bring with them to the classroom” (RICHARDS, 1998, p. 66).

<sup>269</sup> No original: “Teacher beliefs form a structured set of principles that derived from experience, school practice, personality, education theory, reading, and other sources” (RICHARDS, 1998, p. 67).

A relação crenças-cognição também é discutida por Borg (2003). O autor explica que a cognição do professor é uma “dimensão não-observável” (“*unobservable cognitive dimension*”) daquilo que professores “sabem, acreditam e pensam” e que tem impactado a sua profissão. Para este autor,

os pressupostos nos quais isso [impacto da cognição] está baseado são atualmente amplamente incontestáveis: professores são [sujeitos] ativos, tomadores de decisão que fazem escolhas instrucionais ao lançar mão de *redes complexas de conhecimentos, pensamentos e crenças complexas*, orientadas para prática, personalizadas e sensíveis ao contexto <sup>270</sup> (BORG, 2003, p. 81, grifos nossos).

O posicionamento de Borg (2003) é significativo na medida em que exprime o elemento cognitivo, mas também o elemento contextual. Já vimos que ambos contribuem para formação das crenças de um profissional que é apresentado como o sujeito do seu trabalho.

Frisamos que, assim como os professores, os alunos também trazem para a sala de aula suas crenças. Eles também empregam seus processos mentais para cumprir as tarefas prescritas por seus professores. Diante desse fato, as crenças dos alunos também contribuem para a compreensão mais acurada do que se passa em sala de aula (BRAZ, 2007, p. 376).

A cognição de professores e alunos, como tendência nos estudos das crenças, é discutida também em Barcelos (2006). No entanto, assim como Borg (2003), a autora esclarece, que as pesquisas devem ser acompanhadas da “análise das ações dentro de um contexto, principalmente, tendo em vista a complexidade das crenças e a força dos fatores contextuais” (BARCELOS, 2006, p. 33).

Por isso, desconsiderá-los na formação poderia afetar negativamente o sistema de crenças: não mudando aquelas que precisariam ser mudadas. Isso afeta tanto o desenvolvimento da vida profissional do docente como o “processo de ensino-aprendizagem” da língua estrangeira que ensina, como advertem Silva e Aragão (2011, p. 1654).

Como observamos no posicionamento dos teóricos, tanto a prática como a cognição influenciam-se mutuamente, mas uma variável deve ser observada com atenção: *o contexto de ensino*. Este determinará se as práticas e decisões do professor serão congruentes com as suas cognições (BORG, 2003, p. 81; ERICKSON, 1986; BRAZ, 2007; BARCELOS, 2006).

---

<sup>270</sup> No original “the assumptions on which it is based are now largely uncontested: teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” (BORG, 2003, p. 81).



É salutar lembrar que a investigação acerca das crenças deve ser acompanhada da observação das práticas de sala de aula com o objetivo de averiguar se tal congruência existe, em que aspectos e em que extensão. É nesse sentido que acreditamos que a Clínica da Atividade e o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, a partir da visualização da experiência vivida, podem contribuir para que o profissional tome consciência de crenças inadequadas e alcance, por meio da mediação, uma transformação do seu modo de pensar sobre o trabalho que desenvolve. É nesse sentido também que entendemos que a pesquisa em crenças e a pesquisa em autoconfrontação dialogam.

Assim sendo, assumimos com Pajares (1992) e Foley (2004), a postura de que as crenças influenciam, sim, as ações dos professores, independentemente do nível em que ensinam. Defendemos que, por isso, devam ser levadas em consideração quando se pretende investigar o que pensam estes profissionais sobre o próprio trabalho, como é o caso desta tese.

No próximo item, abordaremos as diversas definições atribuídas ao termo crenças e apontaremos aquela que entendemos estar alinhada aos propósitos desta tese.

### 2.5.3 Crenças: a evolução do conceito

Pajares (1992, p. 313) relaciona definições para o termo “crenças” no âmbito geral e no âmbito da educação. No âmbito geral, são definidas como “disposições para ação e principais determinantes do comportamento<sup>271</sup>”; como “construções mentais da experiência – geralmente condensadas e integradas em esquemas e conceitos<sup>272</sup>”. No âmbito da educação, as crenças foram denominadas, entre os anos 70 e 80, como “teorias implícitas” (“*implicit theories*”), “orientações para o ensino” (“*orientations to teaching*”), “perspectivas do professor” (“*teacher perspectives*”), “ideologia de ensino” (“*teaching ideology*”), entre outras.

No campo da LA no Brasil, Barcelos (2001)<sup>273</sup> apresenta outros termos existentes na literatura sobre o tema, a saber: “cultura de aprender línguas”, “representações dos aprendizes” e “filosofia de aprendizagem de línguas”. A despeito das diferentes terminologias, a autora, inicialmente, define crenças como “opiniões e idéias que alunos (e

<sup>271</sup> No original: “beliefs are dispositions to action and major determinants of behavior” Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982 *apud* PAJARES, 1992, p. 313).

<sup>272</sup> No original: “mental constructions of experience—often condensed and integrated into schemata or concepts” (SIGEL, 1985 *apud* PAJARES, 1992, p. 313).

<sup>273</sup> Barcelos (2001; 2004) cita os termos acompanhados das obras onde foram encontrados. Aqui, optamos por apenas mencioná-los a título de ilustração, considerando-se que não consultamos essas obras.

professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Em um primeiro momento, a autora explica que: (1) “[u]ma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento” e (2) “elas são fortes indicadores de como as pessoas agem” (BARCELOS, 2001, p. 73). A autora refere-se, também, a um aspecto vital para a formação: “crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem”, o que terá impacto sobre que estratégia mobilizar no processo de aprender uma LE. Entendemos que tais informações são úteis tanto aos próprios estudantes da licenciatura no aprendizado sobre o *métier* como no aprendizado dos conteúdos teóricos e práticos da formação.

Essa definição de Barcelos (2001) é ampliada em Barcelos (2004), quando a autora integra o componente social e o cognitivo e afirma que:

*crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004, p. 132, grifos nossos).*

Percebemos o enfoque cognitivista na definição da autora, porém o viés histórico-cultural também está presente na “interação com o contexto”. A nosso ver, em Barcelos (2006), já é possível identificar uma postura ainda mais próxima da vertente histórico-cultural na sua definição. Para a autora, as crenças são:

*forma[s] de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação (BARCELOS, 2006, p. 18, grifos nossos).*

Ancorada em uma extensa bibliografia acerca do “desenvolvimento da natureza das crenças”, Barcelos (2006, p. 18-20) apresenta uma série de termos, não excludentes, que podem defini-las. Concordamos com a autora quando explica que, por serem (re)construções da realidade, as crenças são tanto “individuais e únicas” como “sociais” e “contextuais”. (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233 *apud* BARCELOS 2006, p. 20). Desta maneira, não estão postas *a priori* como uma estrutura pronta e permanente na mente do sujeito. Por isso, as crenças podem ser compreendidas como “dinâmicas” e “experienciais”, pois, conforme as vivências do sujeito, elas podem ou não sofrer transformações (BARCELOS, 2006, p. 19).

A autora prossegue, afirmando que as crenças também são “ferramentas” e são “paradoxais e contraditórias”. Elas são instrumentos dos quais lançamos mão para resolver

problemas e questões. A segunda noção refere-se ao fato de que podem ser tanto um empecilho para a aprendizagem como um caminho (BARCELOS, 2006, p. 19).

Elas são “transformadas individualmente por processos de interiorização” (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 360 *apud* BARCELOS, 2014, p. 66) e são orientadas e transformadas ou, ainda, reforçadas a partir de nossas interações com os outros, bem como em virtude de nossas emoções e da imagem que fazemos de nós mesmos (BARCELOS, 2014, p. 66). Essa forma de compreender as crenças repercute nas metodologias empregadas para identificá-las. São utilizadas observações de aulas, videogravações, sessões de visualização dos professores em atividade, como esclarece o trecho a seguir.

Para explorar as crenças de professores, é necessário estudar seus discursos, suas intenções e suas ações. *Para dar conta da complexidade das crenças e melhor elucidar as relações entre crenças e ações, é importante que os estudos sejam longitudinais e que uma variedade de instrumentos de investigação sejam utilizados.* As aulas são observadas, filmadas ou gravadas a fim de *compreender as ações dos professores.* Em seguida, nas sessões de visualização, os professores são incentivados a *refletir sobre suas ações e sobre as escolhas que eles fizeram durante a aula*<sup>274</sup> (BARCELOS, 2014, p. 68, grifos nossos).

Observamos que a pesquisa em crenças se aproxima da pesquisa em autoconfrontação também pela semelhança das ferramentas utilizadas na geração dos dados.

Alvarez (2007) define crenças como:

uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo [...] ligada a intuições que *têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros*, pois elas são *construídas socialmente* e repercutem nas suas intenções, *ações, comportamentos, atitudes, motivações e expectativas* para atingir determinado objetivo. Elas *podem ser modificadas* com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200, grifos nossos).

Para nós, a definição de Alvarez dialoga com as definições anteriores discutidas por Barcelos (2004; 2006), Borg (2003), Richards (1998) e Pajares (1992), em especial no que se refere à relação entre crenças e ações. Por sua abrangência e pelo viés sócio-histórico-cultural, a definição de crenças que adotamos na tese é a de Alvarez (2007). Alvarez e Silva (2007, p. 199) apresentam dezenove definições de crenças expressas em épocas distintas.

---

<sup>274</sup> No original “Afin d'explorer les croyances des enseignants, il faut étudier leurs discours, leurs intentions et leurs actions. Pour rendre compte de la complexité des croyances et mieux élucider les rapports entre les croyances et les actions, il est important que les études soient longitudinales et qu'une variété d'outils soient mis en oeuvre. Les cours sont observés, filmés ou enregistrés afin de comprendre les actions des enseignants. Ensuite dans des séances de rappel stimulé, les enseignants sont invités à réfléchir sur leurs actions et sur les choix qu'ils ont faits pendant le cours” (BARCELOS, 2014, p. 68).

## 2.5.4 Crenças de professores: prováveis origens e papéis na prática docente

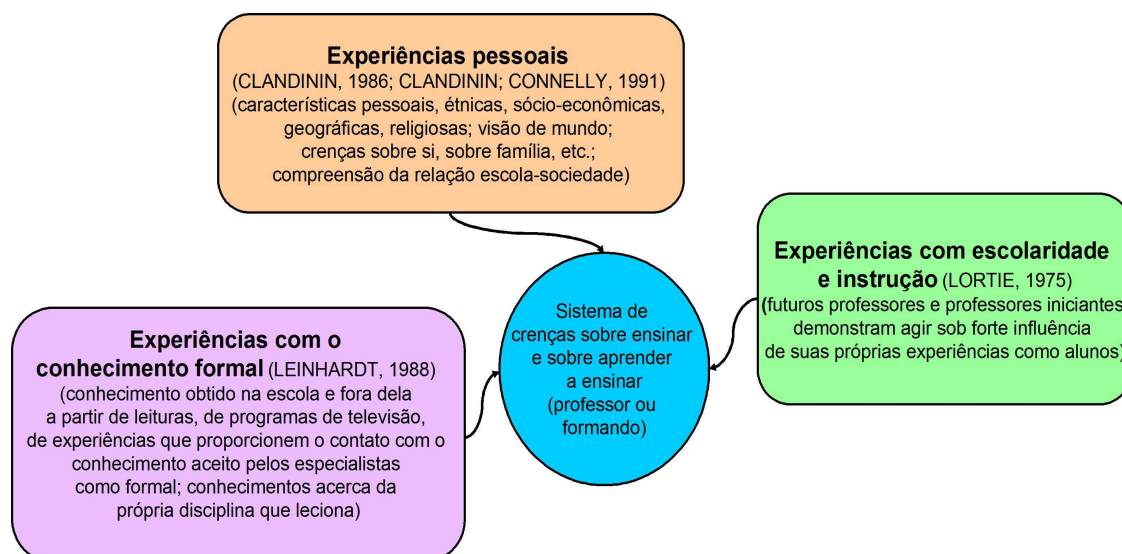
Até aqui, já abordamos paradigmas de pesquisa para análise das ações do professor; apresentamos investigações sobre a relação entre crenças, cognição e ação docente e discente; e apresentamos a evolução do conceito de crenças no campo da educação. Ao discorrer sobre esses tópicos, percebemos um ponto em comum: a dificuldade e a complexidade de se estabelecer as origens dos sistemas de crenças que influenciam, em particular, o trabalho do professor.

Nesse percurso encontramos fatores cognitivos, como as sensações e percepções que temos acerca do ensino e da aprendizagem de modo geral, e fatores interacionais e contextuais, que podem provocar (re)construções e mudanças dessas sensações e percepções.

Com Richardson (1996, p. 7-9), aprendemos que há três formas de experiência que parecem influenciar as ações docentes. A autora explica que estas experiências são individuais e estão conectadas tanto à vida como à experiência escolar e acadêmica do professor. A autora refere-se às “experiências pessoais” (“*personal experiences*”), “experiências com escolaridade e instrução” (“*experiences with schooling and instruction*”) e “experiências com o conhecimento formal” (“*experiences with formal knowledge*”).

Sintetizamos, na Figura 27, as três formas de experiência que foram identificadas a partir de pesquisas reunidas por Richardson (1996). Tais experiências são entendidas como fatores de influência no agir e nas posturas de professores. Na sequência, explicaremos o esquema.

**Figura 27 – Origens de crenças sobre aprender a ensinar e sobre ensinar**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da síntese de Richardson (1996, p. 7-9).

O esquema indica sob que aspectos as três formas de experiência influenciam o sistema de crenças de professores em formação, professores iniciantes e professores veteranos. Cabe lembrar que a compreensão de que as experiências de vida influenciam a prática docente incentivou estudos sobre a história de vida de professores. Segundo Richardson (1996), ancorando-se em Clandinin (1986) e Clandinin e Connelly (1991)<sup>275</sup>, as experiências dos professores em suas famílias, escolas e comunidades influenciam sua visão de mundo e, conseqüentemente, suas crenças, posturas e atitudes nas práticas de sala de aula. Pesquisas em histórias de vida e narrativas também se constituem em uma forma de conhecer o pensamento do professor sobre seu trabalho e de dar voz a este profissional.

Com base em Lortie (1975/2002) e estudos de caso realizados por Anning (1988)<sup>276</sup>, Richardson (1996) também explica que crenças e atitudes de professores também vêm das experiências que viveram como alunos. Já mencionamos na subseção 2.1 o “aprendizado da observação” (“*apprenticeship of observation*”) identificado por Lortie (1975/2002, p. 61). *Grosso modo*, como já vimos, a hipótese do autor é: de uma maneira intuitiva o aluno assimila as ações dos seus mestres, reproduzindo-as quando se tornam professores, como veremos adiante.

A outra fonte de influência nas crenças e atitudes presente no esquema foi encontrada no conhecimento formal do professor adquirido ao longo da sua formação na família, na escola e fora dela, bem como na formação universitária. Leinhardt (1988, *apud* RICHARDSON, 1996), apresenta o caso em que a experiência de uma professora de matemática, tanto no papel de aluna como no papel de professora, influenciava suas crenças sobre essa matéria, sua abordagem e sua prática diante dos alunos.

Ainda sobre a influência do conhecimento formal, Richardson (1996) menciona o conhecimento pedagógico como aquele que afeta o professor, embora em uma escala menor. Para nós, tal informação causa-nos estranheza, uma vez que esse conhecimento, já discutido em 2.1, reúne um conjunto de conhecimentos capitais para a docência, como o gerenciamento da classe, das tarefas, do tempo, do conteúdo, da metodologia, da avaliação, etc.

---

<sup>275</sup> CLANDININ, D. Jean. **Classroom practice:** Teacher images in action. London: Falmer, 1986. CLANDININ, D. Jean. ; CONNELLY, F. Michael. Narrative and story in practice and research. In: Schön, Donald (Org.). **The reflective turn:** Case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press, 1991, p. 258-281.

<sup>276</sup> ANNING, Angela. Teachers' theories about children's learning. In: Calderhead, J (Org.), **Teachers' professional learning.** London: Falmer, 1988, p. 128-145.

A pesquisa sobre crenças de professores para compreender o que subjaz às entrelinhas da prática docente tem revelado o papel preponderante do “sistema de crenças” desses profissionais. A força do “sistema de crenças” no agir das pessoas discutida em Rokeach<sup>277</sup> (1968), é citada nos estudos de Pajares (1992), Kudiess (2005) e Liu e Wang (2014). Apresentaremos esses estudos, que mencionam tanto a influência desse sistema na prática docente quanto à dificuldade de transformá-lo.

Ancorado, em Rokeach (1968) e outros autores, Pajares (1992, p. 324-326) reúne uma série de conclusões acerca da influência das crenças na prática docente. Tentaremos resumi-las em quatro tópicos. Primeiro, as crenças são transmitidas culturalmente e tanto mais cedo se formem, mais difícil será mudá-las; ao passo que se forem adquiridas mais tarde, serão passíveis de mudança. A questão fulcral é: uma vez que passe a constituir o sistema de crenças central do indivíduo, as crenças se tornam resistentes à experiência, ao tempo e à formação, de modo que raramente são mudadas na idade adulta, ainda que contraditadas, factual ou cientificamente.

O autor também conclui que crenças relativas ao ensino já estão sedimentadas antes mesmo dos alunos chegarem à universidade. Essa descoberta é problemática para formação de professores de inglês, já que é comum que estes iniciem sua prática docente em cursos de línguas antes de concluírem e, até mesmo antes de iniciarem, a Licenciatura (PAJARES, 1992, p. 324-325). A esse respeito, como vimos em 2.1, os sujeitos do estudo de Lortie (1975/2002), apesar da formação, mantiveram as crenças sobre ensino adquiridas nos tempos em que eram alunos e que não tinham conhecimentos científicos sobre a área, o que levou o autor a considerar como fraco o impacto da formação na mudança das crenças desses sujeitos. Diante disso, a tarefa da formação de buscar mudar as crenças equivocadas é árdua e complexa, por isso deve ser abraçada por todos os formadores desde o início do curso.

Segundo, as crenças têm papel preponderante não somente nas práticas profissionais dos indivíduos, mas também no modo como compreendem a realidade e a si mesmos, elas funcionam como um “filtro” (“*filter*”), diz Pajares (1992, p. 325), que influencia o pensamento e o processamento de informações. Tal comparação remete-nos ao papel do psiquismo como filtro da realidade na construção do sujeito e do seu agir, como vimos em 2.4.1.4. No pensamento Vigotskiano, vimos que é importante conhecer o que não passou pelo filtro e por quê, só assim, é possível ter um panorama mais próximo do pensamento do sujeito.

---

<sup>277</sup> ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.** San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

Terceiro, as crenças não se encontram isoladas na consciência do indivíduo, elas formam sistemas conexos e complexos, que se articulam com outros sistemas de conhecimento, de afetos, de valores e de atitudes. Nesse sentido, Pajares explica que as crenças são priorizadas conforme essas conexões (PAJARES, 1992, p. 325), é o caso das crenças relativas à educação. Além disso, as crenças têm função instrumental, o que as faz influenciar, não somente a percepção do profissional, mas também o processo de planejamento e de tomada de decisão do professor. Isto é, elas afetam o comportamento do professor. O problema dessa influência, como já assinalou o autor, é que as crenças, nem sempre são fontes confiáveis para um agir adequado.

Quarto, Pajares (1992, p. 325) chama a atenção para o processo de inferência das crenças dos sujeitos. O autor alerta que “as crenças devem ser inferidas, e essa inferência deve considerar a congruência entre as declarações de crença dos indivíduos, a intencionalidade de se comportar de maneira predisposta e o comportamento relativo à crença em questão<sup>278</sup>,” (PAJARES, 1992, p. 325). Ou seja, para inferir se um posicionamento trata-se ou não de uma crença, é necessário observar se há harmonia entre esta última, o discurso do sujeito e o seu comportamento sobre este posicionamento.

Um outro estudo ancorado em Rokeach (1968), Pajares (1992), entre outros autores, foi realizado por Kudiess (2005). A autora pesquisou, descreveu e interpretou, a partir do modelo teórico “Crenças – Saberes” proposto por ela, as crenças de dez professores de inglês do sul do Brasil acerca do ensino e da aprendizagem de LI, principalmente, de crenças relativas ao ensino da estrutura da língua.

Baseando-se em diversos estudos<sup>279</sup> sobre crenças, a autora cita três elementos influenciadores da formação do sistema de crenças de professores. O primeiro elemento a influenciar a formação das crenças sobre ensino é a experiência do professor como aluno, como já vimos em 2.1, sobre a hipótese de Lortie (1975/2002). As imagens dos episódios vividos por anos de escolarização criam e reforçam o sistema de crenças sobre como ensinar.

---

<sup>278</sup> No original: “Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question” (PAJARES, 1992, p. 325).

<sup>279</sup> Entre os estudos citados pela autora, estão: MAYER, R.H.; GOLDSBERRY, L. **The development of the beliefs/practice relationship in two student teachers**. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association Washington, DC, 1987; NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, n. 19, p. 317-328, 1987; GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: a Study of preservice teachers' professional perspectives. In: **Teaching & Teacher Education**, n. 4, p. 121-137, 1988; BROUSSEAU, B.A., BOOK, C.; BYERS, J. L. Teacher beliefs and the cultures of teaching. **Journal of Teacher Education**, n. 39, p. 33-39, 1988; CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. In: **Teacher & Teacher Education**, n. 7, p.1-8, 1991.

O segundo elemento influenciador é a formação, pois estabelece uma relação entre crenças e práticas de ensino e o terceiro elemento é a própria experiência pessoal do sujeito.

Como conclusão, a autora identificou que as crenças dos professores são influenciadas por aspectos como, “a experiência do professor em sala de aula; a experiência do professor como aluno de LE; a metodologia utilizada pela escola; os alunos; a Faculdade” (KUDIESS, 2005, p. 33).

De modo geral, o estudo da autora corrobora a teoria acerca da natureza das crenças, como sendo pessoais, experienciais, cognitivas, contextuais (KUDIESS, 2005, p. 39), já vistas nesta subseção com Barcelos (2001; 2004; 2006; 2014). Esses mesmos fatores, ao lado de outros como, seminários, palestras, leituras, etc., também foram identificados como elementos de mudança de crenças.

Nesse estudo dois aspectos chamaram a nossa atenção: o fato de uma das professoras afirmar que sua prática é influenciada pelos professores que teve, de modo que os imita e os copia (KUDIESS, 2005, p. 35), e o fato de que a formação é tanto fonte de crenças como de mudanças destas. O primeiro fato reforça tanto a hipótese de Lortie (1975/2002) como as conclusões obtidas por Pajares (1992) de que crenças sobre ensino são formadas cedo nas pessoas, e as crenças dos professores também se encontram fundamentadas nas vivências de sala de aula como alunos que foram de LI. O segundo, ao contrário, parece-nos curioso, pois diverge das conclusões dos estudos revisados por Pajares (1992), os quais constataram que crenças formadas cedo são difíceis de serem mudadas, a não ser que se mostrem insatisfatórias.

O terceiro estudo, realizado por Liu e Wang (2014), averiguou crenças e mudanças de crenças de 35 professores (ex. ciências, língua, artes e matemática) em formação acerca dos alunos e da atividade de ensino. Assim como vimos nos dois estudos anteriores, Liu e Wang (2014, p. 522) argumentam que os estudantes ingressam na formação, fundamentados nas crenças sobre ensino que formaram ao longo dos anos de escola. Por isso, é importante que a formação identifique as crenças iniciais dos estudantes, em especial, aquelas que não estão de acordo com a complexidade da sala de aula; e verifique se estas mudaram ao longo do curso, caso não tenha havido mudança, será difícil que ela venha a acontecer no final da formação.

Liu e Wang (2014) tocam em dois pontos importantes, a nosso ver, que poderiam ser observados pela formação: 1) diferentemente de estudos que indicavam que as crenças só mudavam após a experiência de estágio, a intervenção mostrou que as crenças iniciais parecem ser afetadas pela *observação guiada* do trabalho de ensino de outros professores,



ainda no início da formação. 2) os estudantes nos anos iniciais da formação desejam aprender a ensinar e por isso estão abertos à mudança, inclusive o seu sistema de crenças, mas essa mudança depende, segundo afirmam Liu e Wang, de intervenção sistemática dos formadores ao longo da formação, pois tal intervenção “estimula a consciência dos formandos na reestruturação dos estigmas existentes” (LIU WANG, 2014, p. 524).

Liu e Wang alertam que “[a] intervenção efetiva é pró-ativa, o que significa que os formadores não podem aguardar a ocorrência de mudanças [...], eles devem usar cada curso, oficina ou atividade de ensino dos formandos para guiá-los na mudança de suas crenças<sup>280</sup>” (LIU; WANG, 2014, p. 524).

Nessa direção, para concluir este item, concordamos com Richardson (1996) quando sugere que professores formadores e os currículos deveriam abrir espaço para que crenças fossem debatidas. Isso deveria ser uma realidade desde os anos iniciais da formação para que, como já vimos, as crenças equivocadas fossem reconstruídas ou substituídas.

Também concordamos com Smylie e Kahne (1997) quando aconselham que pesquisas realizadas em escolas sejam utilizadas nos cursos de formação como fonte de informação e conhecimento na preparação inicial de futuros professores, como já acenamos nas subseções 2.1 e 2.3.

No próximo item, apresentaremos uma revisão de pesquisas em LA, que investigaram e analisaram crenças de professores e alunos nos contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, em especial a língua inglesa.

### **2.5.5 Crenças: breve revisão dos estudos no Brasil**

Para uma melhor visualização dos resultados das pesquisas, organizamos este item em três subitens: crenças de alunos de Letras, crenças de professores de inglês e crenças de formadores.

---

<sup>280</sup> No original: “[intervenção] stimulates student teachers’ consciousness to restructure their existent stigmata. [...] Effective intervention is proactive, which means that teacher educators cannot wait for changes to occur [...] they should use each course, workshop or student teaching activity to guide student teachers in their belief change” (LIU; WANG, 2014, p. 524).

### 2.5.5.1 Pesquisas em Crenças: o que dizem alunos de Letras<sup>281</sup> e de escolas de inglês?

A menção dos estudos a seguir visa a oferecer ao leitor um panorama das pesquisas no Brasil referentes às crenças de alunos de cursos de Letras, em especial com habilitação em inglês. O primeiro estudo arrolado é Freudenberg e Rottava (2004, p. 30). As autoras buscaram “identificar as crenças de ensinar” de estudantes de Letras/Inglês de dois contextos distintos: alunos de segundo período e de sexto período. Esse estudo discute, a nosso ver, três dados importantes: (i) há lacuna nos estudos sobre crenças, pois não identificam o que determina o aparecimento destas nem o que as transforma; (ii) as crenças de professores de línguas estão fundadas na experiência desses sujeitos como aprendizes que foram desses idiomas; e (iii) o período da formação mostrou-se relevante na transformação de algumas crenças, o que diverge de estudos que afirmam que a formação não muda crenças.

No entanto, as autoras advertem que os alunos do sexto semestre podem ter apenas reproduzido o discurso aprendido na faculdade, não exprimindo suas crenças de fato. Isso é possível, já que não houve observação de aulas por parte das pesquisadoras, como informam.

Outro estudo arrolado é Barcelos (2005).<sup>282</sup> A autora realiza sua pesquisa com aprendizes de inglês sobre a “cultura de aprender” línguas. Seus achados apontam que a “cultura de aprender” dos alunos sofre a influência de experiências anteriores de aprendizagem de línguas; os alunos consideram o professor como responsável direto pelo aprendizado da classe; a postura dos alunos diante do estudo na universidade é semelhante à postura que tinham nos anos escolares; os alunos acham que aprender inglês é aprender sobre a gramática; e creem que há diferenças significativas entre o inglês ensinado no Brasil e aquele ensinado no exterior, onde o idioma é falado.

A pesquisa realizada por Barcelos, Batista e Andrade (2004) buscou “identificar as crenças, dificuldades e expectativas de alunos de Letras sobre o que é ser professor de inglês”. Segundo os resultados obtidos pelas pesquisadoras, as crenças dos alunos demonstraram, inicialmente (antes do estágio), que eles não confiavam nos conhecimentos que detinham da

---

<sup>281</sup> Em Fortaleza, o PosLA/UECE tem apresentado uma produção profícua de estudos no âmbito das crenças de professores e alunos a respeito do ensino e da aprendizagem de LE, em especial espanhol e com foco no uso do texto literário em sala de aula, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene Aragão. Entre os estudos realizados em contexto de formação estão: Marques (2017), um estudo sobre crenças de alunos de Letras sobre o ensino de literatura; Gomes-Torres (2015), uma pesquisa acerca de concepções de leitura em Língua Espanhola no Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC; Gabriel (2013), um estudo sobre práticas de leitura literária em aulas de francês como LE na UECE; Damasceno (2013), uma pesquisa sobre a formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE, no curso de Letras da UFC, Silva, G. (2011), pesquisa sobre crenças a respeito do uso do texto literário em aulas de espanhol na escola regular; entre outros. Cf. <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/165-2011>>

<sup>282</sup> Barcelos (2005) baseia-se em sua dissertação de mestrado de 1995, também consultada para esta tese.

língua; não confiavam no que sabiam sobre como ensiná-la; não acreditavam estarem aptos a ensinar em cursos livres; não achavam que fosse possível aprender inglês na escola pública, onde também não desejavam atuar, salvo algumas exceções; não tiveram suas expectativas atendidas durante a formação. Após realizarem o estágio, as pesquisadoras observaram que houve mudança nas crenças de alguns participantes em relação ao trabalho na escola pública.

Diante dos resultados, as pesquisadoras chamam a atenção do leitor para três “implicações para a formação”, com as quais concordamos. Primeiro, a importância de iniciar os estágios mais cedo, de incluir disciplinas voltadas ao desenvolvimento das competências pedagógicas específicas para o ensino de inglês, e de incluir mais disciplinas de LA. Segundo, a urgência de se aproximar universidade e escola por meio de eventos que propiciem o diálogo e o conhecimento maior dos contextos onde os futuros professores irão atuar. Terceiro, uma posição já repetida nesta tese: a importância de os professores da licenciatura investigarem as crenças de seus alunos desde o primeiro semestre para que, a partir delas, possam fazer um trabalho de reflexão sobre a prática docente (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p. 25-27).

O estudo de Vieira-Abrahão (2004, p. 133 e p. 151-152), com “seis alunos-professores de um curso de Licenciatura em Letras”, teve por objetivo investigar “a importância de oportunizar a tomada de consciência<sup>283</sup> de crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos por alunos-professores ou professores ao curso de formação”. A investigação das crenças<sup>284</sup> trazidas e das hipóteses quanto às suas origens foi o mote para discutir as crenças dos participantes, provocando reflexões e tomadas de consciência que, conforme a autora, podem auxiliá-los na construção de suas próprias teorias de ensino de inglês – assim como observado por Richards (1998, p. 66). Vieira-Abrahão (2004) argumenta que:

É consenso entre os teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção da sua prática pedagógica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131).

<sup>283</sup> Acreditamos que a tomada de consciência a que se refere à autora difere daquela a que nos referimos nesta tese, mais adiante, quando tratarmos da tomada de consciência no âmbito da Clínica da Atividade.

<sup>284</sup> A pesquisa de Vieira-Abrahão (2004) contou com a investigação de crenças referentes à concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem dos sujeitos. Também foram investigadas crenças acerca do que é ser um bom professor de inglês, de quais são os papéis de professor e de aluno, de fatores que influenciam a aprendizagem de línguas, de aspectos referentes ao livro didático, ao erro, à correção e à avaliação em LE.

Podemos observar que as conclusões de Barcelos, Batista e Andrade (2004) a respeito da relevância do conhecimento das crenças dos alunos logo no início do curso de Letras, também está presente na citação de Vieira-Abrahão (2004). A autora explica que é “papel do formador de professores auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes dos seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132). Não acreditamos, no entanto, que isso seja possível de ser alcançado apenas através de aulas expositivas.

Entre os achados da pesquisa, estão as experiências escolares desses participantes nas suas crenças de como devem ensinar<sup>285</sup>, como identificado por Lortie (1975/2002), Richardson (1996) e Barcelos (2005). Assim como no estudo de Barcelos, Batista e Andrade (2004), Vieira-Abrahão (2004) se deparou com a crença de que não se aprende inglês na escola regular, quer pública quer particular.

É preciso acentuar que, o estudo apontou que aulas diferenciadas no curso de Letras foram importantes para a ressignificação das crenças sobre enfoque na gramática. As aulas comunicativas com recursos audiovisuais e estratégias diversificadas de ensino repercutiram positivamente nos participantes. Para nós, essa repercussão corrobora a ideia de que *as formas de ministrar a aula na Licenciatura exercem, sim, influência na formação do futuro professor.*

Em outro estudo, Pessoa e Sebba (2006) investigaram as “teorias pessoais” de alunas-professoras. As autoras utilizaram a visualização da atividade docente filmada para gerar reflexão sobre a prática. As pesquisadoras também propuseram a leitura de textos teóricos às participantes para que estas pudessem fundamentar suas falas durante as sessões de reflexão. Como resultado, as autoras constataram que:

o desenvolvimento do professor tem melhores resultados no âmbito da prática do que no campo dos princípios e concepções gerais sobre ensinar e aprender, como assume a maioria dos programas de formação inicial e continuada. Assim, *acreditamos que tais programas deveriam seguir o caminho da prática para o insumo teórico*, passando pela reflexão, inclusive como uma forma de permitir que os professores elaborem e explicitem suas teorias pessoais *conforme o contexto* em que atuam (PESSOA; SEBBA, 2006, p. 61, grifos nossos).

Esse resultado nos remete a Richards (1998), quando o autor sugere a investigação da prática para se construir teorias de como professores ensinam.

---

<sup>285</sup> Mewborn e Tyminski (2006, p. 32), ao observarem aulas de professores iniciantes de matemática no Canadá e analisarem suas crenças, concluem que é válido agregar essas experiências durante a formação.

As autoras também constataram que “a prática do outro [visualização de aulas pelas participantes] pode contribuir muito no processo de formação continuada”. Este resultado também foi constatado por Ramani (1987)<sup>286</sup> e dialoga com nossa pesquisa em alo e autoconfrontação. Para Pessoa e Sebba (2006), “esta é uma das maneiras mais eficazes de os professores alterarem os princípios que embasam tais técnicas [as quais materializam os métodos]”. Estas autoras verificaram que “o professor tem teorias mais conceptuais e outras mais técnicas” e que “teorias pessoais e prática pedagógica já sedimentadas” são “difíceis de serem alteradas”.

As autoras concluem, afirmando que esse processo de transformação das teorias pessoais (ou crenças) é lento, uma vez que o professor vai se convencendo de que é preciso seguir por outros caminhos se deseja alcançar melhores resultados nos seus processos de ensino para que seus alunos também alcancem resultados positivos nos seus processos de aprendizagem (PESSOA; SEBBA, 2006, p. 62).

Sobre essa questão, há que se colocar, neste momento, nosso posicionamento sobre a contribuição que a autoconfrontação pode trazer para esse processo de reconstrução de crenças. Dizemos isso com base no impacto que a visualização de si na execução da atividade docente, acompanhada do diálogo com um par e com o pesquisador, pode exercer na reavaliação das crenças do professor por ele mesmo (FARIAS, 2011; MAGALHÃES, 2014; MARQUES, 2017).

Garbuió (2006) investigou as origens de crenças de uma professora de inglês. Os resultados encontrados pela pesquisadora revelaram que na gênese das crenças pareciam estar: o papel da prática de ex-professores da participante – como defende Lortie (1975/2002) –, bem como da “troca de ideias com outros profissionais da área” (GARBUÍO, 2006, p. 101). A pesquisa de Garbuió reforça o papel relevante das experiências na formação das crenças de professores. Assim como Barcelos, Batista e Andrade (2004), a autora também se mostra favorável à investigação das crenças desde a formação inicial.

Araújo (2006), ao investigar o processo de reconstrução de crenças de duas professoras da escola pública a respeito da autonomia dos aprendizes, constatou que houve mudança da fase inicial do estudo para a fase final. As participantes passaram por um “processo de ressignificação” das suas “teorias tácitas tradicionais”, no dizer da autora, para uma “melhor compreensão da sua abordagem de ensinar”, atrelando o “desenvolvimento de seus aprendizes” ao “seu próprio desenvolvimento” (ARAÚJO, 2006, p. 201). Assim como

---

<sup>286</sup> A pesquisa de Ramani (1987) encontra-se resumida no tópico sobre aloconfrontação, na subseção 2.4, no subitem 2.4.4.4.

Pessoa e Sebba (2006), a autora também reconhece que esse é um processo “lento” e “complexo” (ARAÚJO, 2006, p. 200).

Moraes (2006) realizou um estudo a respeito de crenças sobre avaliação (“cultura de avaliar”) de uma professora de inglês e seus alunos do segundo semestre de um curso de Licenciatura em Letras. A pesquisa tinha como escopo investigar “até que ponto [...] o dizer e o fazer do professor podem influenciar os alunos-professores em seu processo de formação como futuros educadores” (MORAES, 2006, p. 205). Os dados apontaram que os alunos mudaram as crenças de natureza mais estruturalista apresentadas no início do estudo para uma visão mais comunicativa do ensino de inglês no final da pesquisa.

Segundo a autora, os depoimentos dos alunos-professores refletem dois aspectos: 1) o dizer e o fazer da professora formadora que planejou aulas de conteúdos gramaticais, porém comunicativas, requerendo a participação dos alunos de maneiras variadas, influenciou na mudança das crenças desses sobre o ensino e a aprendizagem de inglês; 2) as crenças que os alunos da Licenciatura trazem da época em que eram alunos da escola regular. Novamente, percebemos a influência das experiências escolar e instrucional dos sujeitos na construção das crenças, como já apontado por Richardson (1996).

Outro estudo sobre as crenças que alunos de Letras/Inglês trazem consigo para a formação foi realizado por Esqueda e Fratine (2011). Assim como Barcelos (2005), os autores identificaram as seguintes crenças: é “muito difícil aprender inglês na escola pública”; o aprendizado do aluno é responsabilidade apenas do professor; o conhecimento da língua inglesa é condição suficiente para ser um bom professor; este deve transmitir conhecimentos; e a fonética “é o aspecto mais importante a ser ensinado”.

Na pesquisa de Costa (2015), buscou-se levantar as crenças que os professores em pré-serviço (1º período e 8º período do curso) têm do professor de LI. A autora adota a postura da influência recíproca na formação, período no qual formadores e alunos são influenciados mutuamente “pelos dizeres e fazeres do outro” (COSTA, 2015, p. 235). Assim como ocorreu na pesquisa de Moraes (2006), os dados levantados por Costa apontam para a influência do dizer e do fazer do formador na (re)construção das crenças dos alunos da Licenciatura. Parece-nos que essa constatação corrobora os resultados da pesquisa de Feudenberg e Rottava (2004).

Oliveira (2015) investigou o “impacto” que cursar a Licenciatura em Letras-Inglês tem na manutenção ou na resignificação das crenças dos alunos-professores. A autora analisou relatórios da disciplina de estágio supervisionado e verificou, também, o papel de abordagens teóricas, como Letramento Crítico e Abordagem Comunicativa nas crenças dos

alunos em formação. Os achados apontam para dois papéis exercidos pelas disciplinas de estágio e pelas abordagens teóricas: (1) eles influenciam no processo de reconstrução das crenças do futuro professor, “tanto reforçando-as quanto desconstruindo-as”; (2) pensar e refletir criticamente sobre as crenças sugere que o futuro professor pode assumir uma postura mais reflexiva quando estiver atuando.

O que as pesquisas citadas até aqui têm em comum, além da busca de identificação das crenças dos seus participantes sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, é o processo de reflexão que convidam os participantes a realizarem. O movimento de falar sobre suas concepções, refletir, (re)considerar determinadas posturas e compreensões foi proporcionado pela presença do pesquisador e pelos instrumentos empregados em cada estudo. A presença das crenças na orientação (consciente ou inconsciente) das ações dos docentes e dos alunos-professores pesquisados ficou evidente, o que nos leva a estabelecer mais um ponto de contato entre essas pesquisas e a nossa tese: a oportunidade de ouvir o participante, permitindo que ele repense suas crenças, sua prática, suas posturas, para, se necessário, mudá-las.

No próximo subitem, abordaremos os estudos que pesquisaram as crenças de professores universitários.<sup>287</sup>

#### 2.5.5.2 Crenças de professores formadores<sup>288</sup>: um campo profícuo para pesquisas

Parece-nos curioso, diante dessas constatações e do número considerável de pesquisas em crenças sobre formação docente, não haver tantas pesquisas com foco nas crenças do formador. Richardson (1996), por exemplo, expõe que os estudos sobre formadores na década de 1990 são basicamente pesquisa-ações, isto é, estudos realizados pelos próprios formadores sobre si, em suas turmas.

De fato, um levantamento de temas em obras dedicadas a trabalhos no campo das crenças, como as de Silva e Aragão (2013), Silva, K. (2011), Alvarez e Silva (2007), Vieira-Abraão e Barcelos (2006), Almeida Filho (2005b) e Vieira-Abraão (2004) comprovam essa lacuna de pesquisas direcionadas a compreender a prática do professor universitário. A recente coletânea organizada por Dias e Lima (2013) proporciona um panorama da ação docente na educação superior no âmbito geral, o foco não está no ensino de línguas.

---

<sup>287</sup> Reiteramos que, nesta tese, consideramos formador todo o professor que compõe o quadro da Licenciatura, seja professor dos anos iniciais, seja professor da prática de ensino, seja professor-pesquisador.

<sup>288</sup> Conforme nosso levantamento bibliográfico, a despeito do considerável volume de pesquisas em crenças de aprendizes e professores da educação básica e de cursos livres, a pesquisa em LA voltada para o estudo das crenças do professor universitário de Letras-Inglês mostra-se incipiente. Razão pela qual decidimos inserir os estudos de Kane, Sandretto e Heath (2002) e Foley (2004).

Kane, Sandretto e Heath (2002) realizaram um levantamento de crenças de professores universitários de diversas áreas do conhecimento a partir de 50 trabalhos publicados na Internet, realizados em partes diferentes do globo. Foram selecionados estudos que investigaram as crenças desses professores sobre ensino e as implicações de suas crenças para a sua prática. Nos achados, há pesquisas que “contam apenas parte da história”<sup>289</sup> (KANE; SANDRETTO; HEATH, 2002, p. 177), isto é, descrevem as crenças, mas não pesquisam a prática desses professores para verificar se são congruentes com aquelas.

Como vimos, essa crítica também é encontrada em Pajares (1992, p. 327-328), quando o autor adverte que é preciso investigar crenças e práticas, verificando a consistência entre ambas. Interessante notar que dados do estudo de Kane, Sandretto e Heath (2002) revelam um ponto de contato com nossa tese. Vejamos a citação a seguir.

É comum que professores universitários tenham pouca ou nenhuma preparação formal para o seu papel como professores [formadores] [...] Como preparação para o ensino, pode-se dizer que professores universitários concluíram um “estágio de observação” durante seus anos como estudantes de graduação e de pós-graduação (LORTIE, 1975). Suas crenças e concepções do que seja o bom ensino são um resultado deste aprendizado e uma “prova de fogo” [...] na sala de aula ou no laboratório [...] ainda não está claro como professores universitários desenvolvem-se como professores [formadores]<sup>290</sup> (KANE; SANDRETTO; HEATH, 2002, p. 199, grifos das autoras).

O ponto de contato a que nos referimos reside no interesse, do qual compartilhamos, pelas crenças e concepções de professores universitários e pela possível influência da pouca ou da falta de experiência desses profissionais no ensino fundamental e/ou médio na sua prática como formadores. Entendemos que essa lacuna na experiência profissional pode exaltar uma prática mais voltada a discussões teóricas sobre o ensino em detrimento de uma formação conectada à prática escolar e à aplicação das teorias.

Outro estudo que entendemos ser relevante trazer para discussão trata-se de Foley (2004). A autora pesquisou sobre as crenças de uma professora formadora na área do ensino de ciências. O propósito da pesquisa é, segundo a autora, descrever e analisar as mudanças e as implicações dessas mudanças em uma professora universitária utilizando a auto-observação e uma abordagem de ensino de ciências baseada na pesquisa e em questionamentos, ou

<sup>289</sup> No original: “telling half of the story” (KANE; SANDRETTO; HEATH, 2002, p. 177).

<sup>290</sup> No original: “It is common for university academics to have little or no formal preparation for their role as teachers [...] As preparation for teaching, university academics can be said to have completed an “apprenticeship of observation” during their years as undergraduate and graduate students (Lortie, 1975). Their beliefs and conceptions of good teaching are a result of this apprenticeship and a “trial by fire” in the lecture theatre, classroom, or laboratory. As demonstrated by this critical review, however, it is still unclear how university academics develop as teachers” (KANE; SANDRETTO; HEATH, 2002, p. 199).



“*inquiry-based approach*”. O estudo teve por participantes os alunos-professores desta formadora.

Para Foley (2004), “[o] cuidado com que devem agir aqueles que facilitam ou lideram uma situação de ensino é apresentar uma variedade de estratégias para os seus alunos, sejam os alunos futuros professores, sejam eles estudantes em sala de aula<sup>291</sup>” (FOLEY, 2004, p. 111). A pesquisadora entende que a professora participante afirma ser o processo de ensino mais importante do que o produto, a despeito do que exigem os testes padronizados, e é isso que ela procura passar para seus alunos.

Os dados apontam que os alunos-professores foram influenciados pelas estratégias de ensino da formadora. Esses alunos revelaram que passaram a refletir sobre o ensino e sobre a aplicação da abordagem trazida pela formadora, levando ambas, reflexão e abordagem, para suas aulas em suas respectivas escolas. Entendemos que a pesquisa aponta *para a influência que a prática do formador pode ter na prática futura dos alunos*.

Alvarenga (2005) realizou um estudo sobre a “abordagem de ensinar” de um professor do ensino superior na disciplina de Português como Língua Estrangeira. A autora buscou descrever essa abordagem a partir de questões com foco na reflexão do docente sobre a própria prática (e suas competências teórica e aplicada), descrevendo-a, analisando-a e avaliando-a: “como ele ensina”, “por que ensina” e “como ele vê o seu ensino”.

Em uma das respostas analisadas pela autora, o professor participante do estudo explica que ensina daquela forma porque filtrou “muitas crenças e bases antigas no coador teórico”. Ele prossegue, dizendo que experimentou, comparou, procurou “explicações na teoria” que o convencessem do modo como deve ensinar (ALVARENGA, 2005, p. 123).

A proposta de Alvarenga reside na comparação (ou “sobreposição”) entre duas imagens: aquela que fazemos de nós mesmos como professores e aquela que representa nossa prática real. Isso só é possível se o professor se permite observar. Observar a existência dessas sobreposições (ou não) pode gerar um processo de conscientização da prática para a transformação da forma de pensar do sujeito.

Outro estudo com foco nas crenças<sup>292</sup> do professor universitário foi realizado por Reis (2005). A participante do estudo é uma professora de Prática de Ensino de Inglês no seu

<sup>291</sup> No original: “The caution for those who facilitate or lead learning is to model a variety of strategies for their learners, whether the learners are future classroom teachers or classroom students” (FOLEY, 2004, p. 111).

<sup>292</sup> Há que se esclarecer que tanto a pesquisa de Alvarenga (2005) como Reis (2005) não se posicionam como pesquisas em crenças, mas de “percepções sobre uma dada questão”, “convicções [...] surgidas da experiência” (REIS, 2005, p. 140). Essas pesquisas fazem parte do grupo inicial de estudos que culminaram em outros estudos sobre crenças de professores de línguas no Brasil. Como adotamos o termo crenças no início deste tópico, mantivemos o termo para referir os trabalhos das autoras.

primeiro ano de trabalho. Assim como Alvarenga (2005), Reis também pesquisou a imagem ideal que a participante faz dos seus alunos na prática de ensino: preocupação com a formação técnica, com o crescimento pessoal, com a elevação da auto-estima desses alunos. A autora esclarece que as imagens que o formador faz dos alunos pode ser uma projeção de si como modelo a ser seguido, postura que pode vir a se tornar menos reflexiva e mais prescritiva na formação de futuros professores.<sup>293</sup>

O estudo de Caldas (2008) também traz contribuições para a discussão acerca das crenças de formadores. A pesquisadora investigou não apenas as crenças, mas também a relação destas com a experiência da formadora como aluna de LE e como professora de cursos livres, e, principalmente, com a sua prática na formação. Os dados revelam que a professora participante considera como responsabilidade do formador motivar e ajudar os alunos a desenvolverem sua autonomia e o gosto pela disciplina; e como responsabilidade exclusiva do formador, a avaliação dos alunos.

Ela entende: ser importante conhecer técnicas de ensino; ser essencial preparar as aulas e se manter informado; ser importante, de algum modo, “dominar a língua-alvo”; e “agir como facilitador” do processo de aprendizagem. Os dados analisados pela pesquisadora sugerem que a prática da docente revela-se consistente com as suas crenças.

Finalizamos este subitem trazendo para a discussão Smylie e Kahne (1997) que advogam – em artigo voltado para o contexto educacional dos Estados Unidos – o uso de pesquisas na formação de professores. Na verdade, os autores entendem que resultados de pesquisas deveriam ser objeto de discussão e estudo nos cursos de formação de professores. Tal conduta, se adotada, poderia assegurar uma relação teórico-prática mais consistente na formação, pelo que auxiliaria os professores novatos a solucionar os conflitos encontrados, reduzindo, talvez, os índices de abandono da profissão docente naquele contexto.

Entendemos que essa também tem sido a realidade de professores no Brasil, principalmente, em contextos considerados mais desafiadores. Professores iniciantes têm que lidar com a violência de forma rotineira, superar condições e ambientes de trabalho desfavoráveis e, conseqüentemente, reverter resultados que se apresentam aquém do esperado.

No próximo item, nosso objetivo é apresentar os aspectos que aproximam a pesquisa em crenças da perspectiva ergonômica, que considera a docência como um trabalho.

---

<sup>293</sup> Tal posicionamento é discutido no tópico sobre o ensinar a ensinar e também no capítulo da análise dos dados.

### 2.5.6 A pesquisa em crenças: relações com o trabalho e a docência na Licenciatura

Esta tese guarda relações estreitas com a pesquisa em crenças, conforme pontuamos ao longo deste tópico. Em primeiro lugar, tanto as crenças como os estudos sobre o trabalho e trabalho docente têm buscado utilizar abordagens de cunho interpretativo e contextual, ouvindo o professor e levando em conta seus saberes.

Barcelos (2001) distingue três abordagens no que concerne às crenças. A normativa “infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações”, o que a qualifica, segundo a autora, como descontextualizada. A metacognitiva “utiliza auto-relatos e questionamentos para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas”. A contextual não objetiva “generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (BARCELOS, 2001, p. 75-83).

Acreditamos que nossa perspectiva aproxima-se da abordagem contextual sobre crenças, pois pretende compreender o trabalho docente em um contexto bem específico: a Licenciatura de um Curso Noturno de Letras/Inglês. Isso aproxima a tese dos propósitos da “comunidade científica ampliada”, conceito de Ivar Oddone, como já mencionamos, uma vez que intentamos agregar os conhecimentos de formador e formandos aos conhecimentos formais já estabelecidos acerca da docência na Licenciatura. É o caminho da prática à teoria de que fala Richards (1998).

Em segundo lugar, a revisão apresentada até aqui evidencia a aproximação entre crenças e prática docente. Há identificações entre crença-ação e reflexão-transformação encontradas na maioria das pesquisas arroladas desde o início das investigações sobre o pensamento do professor na década de 70 até a atualidade.

Em terceiro lugar, a visão do professor como um profissional que reflete sobre o que realiza, também identificada nos estudos do referido período. A visão da profissão de professor como um trabalho complexo de tomada de decisões constantes e rápidas, comparado ao trabalho do médico, por exemplo, como vimos em Clark e Peterson (1984). Apesar de ser uma perspectiva ainda incipiente em relação à perspectiva da Ergonomia da Atividade, elas guardam em comum a compreensão de que o ensino é um trabalho como outros e com dimensões de natureza complexa, como vimos na subseção 2.2.

Em quarto lugar, os resultados que apontam para a necessidade de se investigar as convergências entre crenças e práticas. Em quinto lugar, a utilização de quadros teórico-metodológicos que aproximam pesquisador e participante na (re)construção de crenças e na reflexão sobre o próprio trabalho. A pesquisa em crenças leva-nos a ouvir o formador e o

formando no intuito de conhecer o profissional, suas dificuldades e seus conhecimentos (co)construídos sobre seu *métier*, e também o modo como os mobiliza na solução dessas dificuldades. Elas também estão alinhadas aos instrumentos que utilizamos, como entrevistas, observações e filmagens de aula, visualizações e verbalizações.

Diante do exposto, entendemos que a inclusão da revisão dos pressupostos, das definições de crenças, e dos resultados de pesquisas, mais recentes e mais antigas, ofereceu à tese um aporte teórico significativo para compreender a atividade linguageira das protagonistas e das participantes. Nesse sentido, averiguar as crenças das formandas sobre a própria formação e, particularmente, sobre o *métier* docente do qual já fazem parte nos permitiu acessar a “competência profissional ampliada” (SCHWARTZ, 2000, p. 39) deste grupo, que pode ser agregada aos conhecimentos formais ensinados na Licenciatura.

Seguindo o raciocínio do autor, esperamos agregar ao “patrimônio filosófico” – conhecimentos formais – a “reflexão sobre o fazer técnico, a subjetividade no trabalho, o uso de si, o ‘traduzir em palavras’ por parte do trabalho” (SCHWARTZ, 2000, p. 41, grifo do autor).

A seguir, apresentaremos um resumo a fim de recapitularmos os aspectos que consideramos mais importantes nesta subseção.

### **2.5.7 Síntese da subseção 2.5**

O objetivo desta subseção foi apresentar o caminho que as pesquisas percorreram até chegarem à preocupação com as crenças dos sujeitos, em particular, de professores e alunos. Vimos que os pesquisadores partiam do comportamento para analisar as ações do professor, em seguida passaram a investigar a cognição do professor a fim de compreender suas ações, depois assistimos à emergência e à consolidação do ensino reflexivo e mais recentemente – embora a concepção de crenças não seja tão recente – investigam-se as crenças para entender o comportamento, para compreender e mudar crenças.

Percebemos que neste percurso a voz do professor e dos alunos foi, aos poucos, ganhando espaço nas pesquisas. Entretanto raramente na posição de protagonistas, analisando o seu próprio trabalho, a exceção do ensino reflexivo, através da Pesquisa-Ação.

Também procedemos a um levantamento de conceitos de crenças em diferentes épocas e apontamos o conceito de Alvarez (2007) como o mais abrangente e alinhado a uma visão mais sócio-cultural das crenças, fato que o aproxima da nossa pesquisa em

autoconfrontação. Aliás, verificamos que, no Brasil, pesquisas em crenças têm se utilizado do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e vice versa.

Vimos, ainda, que as crenças são dinâmicas, construídas e contextuais. Elas podem partir da experiência pessoal, da experiência escolar e do repertório de conhecimentos formais do professor. Elas agem sobre a sua prática como instrumentos que medeiam as suas decisões e auxiliam a solução de problemas. Mas também aprendemos com a Ergonomia da Atividade e com a Clínica da Atividade que as crenças não são os únicos fatores que incidem na prática do professor. Além delas, incidem sobre prática o conjunto de prescrições a cumprir, as dificuldades do *métier*, o repertório do profissional e do coletivo de trabalho, as interações e a situação de trabalho, por exemplo. Pode ocorrer que esses outros fatores contextuais entrem em conflito com as crenças, impedindo que elas sejam seguidas.

Apresentamos uma série de estudos relacionados às crenças a respeito do ensino e da aprendizagem de inglês. A partir dos pressupostos e definições de crenças apresentados nesta seção, o nosso entendimento é o seguinte.

Se crenças são construções da realidade, portanto, historicamente e socialmente situadas, a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros, consigo e sua própria cognição, elas são formadas por um forte componente de alteridade – um dos componentes do dialogismo bakhtiniano.

Se elas são um sistema estruturado de valores e julgamentos, conseqüentemente, orientam o agir e o comportamento do professor diante dos alunos e das prescrições. Também, se a experiência do professor vai moldando e, possivelmente, cristalizando suas crenças, essas mesmas crenças vão estruturar sua forma de pensar, compreender e modificar (ou não) seu trabalho e suas ações em sala de aula, portanto, as crenças também são um componente estruturante importante desse fazer docente, daí a necessidade de se pesquisar a relação entre as crenças e as práticas pedagógicas (de professores e de formadores).

Além disso, se o conhecimento teórico e prático que um professor adquire na formação e aplica em sua disciplina estará sempre, de algum modo, relacionado a esse conjunto de princípios, julgamentos e valores estruturados (e estruturantes), isto é, suas crenças ou “teorias implícitas”, a compreensão de que estas têm um papel fundamental no agir dos indivíduos tem implicações significativas para a formação de professores, quer inicial quer continuada.

Gostaríamos de encerrar esta última subseção com citações de Brookfield (2015). Para nós, são posicionamentos relevantes para figurarem em uma tese sobre o trabalho do formador e do formando, que se pauta na clínica e na Ergonomia da Atividade e nas crenças.

O autor afirma que estas são suas “verdades” (“*truths*”), que estabeleceu para si próprio ao longo da carreira de professor, iniciada nos anos 1970, em meio aos seus medos e frustrações. Sobre suas descobertas sobre si e sobre seu *métier*, o autor revela:

[e]u nunca serei capaz de iniciar atividades que mantenham todos os alunos envolvidos todo o tempo.

.....  
Eu sempre tenho o poder na sala de aula e eu nunca posso ser aquela mosca na parede a ponto de os alunos não notarem minha presença na sala de aula.<sup>294</sup>

Resistência ao aprendizado é uma presença assaz previsível em minha sala de aula e esta presença não significa que eu seja um fracasso [...] Eu não posso motivar quem quer que seja a aprender se não este não tiver minimamente o desejo para isso. Tudo o que posso tentar é remover, do caminho para a aprendizagem, as barreiras organizacionais, psicológicas, culturais, interpessoais, ou pedagógicas [...]<sup>295</sup>

.....  
[...] *nós* somos os especialistas no nosso próprio ensino<sup>296</sup> (BROOKFIELD, 2015, p. 9-11, grifo do autor).

A primeira citação contesta, a nosso ver, a crença de que o bom professor consegue a atenção de todos indistintamente e o tempo todo em todas as aulas. A segunda remete-nos ao conceito fundamental da Clínica da Atividade, o *poder de agir*, imprescindível ao professor para que realize sua atividade com eficácia. A terceira remete-nos ao que discutimos acerca do *métier* do aluno: *inviabilizar o trabalho do professor*. A quarta revela o trabalho do professor de *organizador* das situações de aprendizagem e da atividade do aluno e *mediador* da sua aprendizagem. A citação acima traduz um pressuposto da clínica e da Ergonomia da Atividade de que o professor, como todo trabalhador, é o *especialista* na sua atividade.

Entendemos que essas e outras ideias discutidas nesta fundamentação teórica seriam bem-vindas ao contexto da formação, discutidas do início ao fim da formação inicial.

Na próxima seção, descreveremos detalhadamente o percurso metodológico desta tese e o modo como os dados foram gerados.

---

<sup>294</sup> No original: “I will never be able to initiate activities that keep all students engaged all the time [...] I always have the power in the classroom and I can never be a fly on the wall withering away to the point that students don’t notice I’m in the room [...]” (BROOKFIELD, 2015, p. 9).

<sup>295</sup> No original: “Resistance to learning is a highly predictable presence in my classroom and its presence does not mean I’m a failure [...] I cannot motivate anyone to learn if at a very basic level they don’t wish to. All I can do is try to remove whatever organizational, psychological, cultural, interpersonal, or pedagogic barriers are getting in the way of their learning [...]” (BROOKFIELD, 2015, p. 10).

<sup>296</sup> No original: “we are the experts on our teaching” (BROOKFIELD, 2015, p. 11).

### 3 METODOLOGIA

“A pretensão explícita de todas as tradições de investigação sobre o ensino é sempre a melhoria da sua prática”.

(MONTERO, 2001, p. 233).

Nesta seção, nosso objetivo principal é descrever o percurso metodológico que orientou a tese nos processos de geração e análise dos dados. Nessa descrição, também esclareceremos os motivos que nos levaram a utilizar a aloconfrontação (ALC) (MOLLO; FALZON, 2004) como processo dialógico de geração de parte dos dados linguageiros, associando-a ao quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, ou QMAC (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA; MAGGI, 2007).

Para descrever o percurso metodológico de modo minucioso, organizamos esta seção da pesquisa em oito itens. No item 3.1, explicaremos a classificação e os objetivos do estudo. No item 3.2, situaremos a pesquisa, descrevendo o contexto e os sujeitos<sup>297</sup>, e elucidando as razões e os critérios para as escolhas feitas. No item 3.3, apresentaremos os procedimentos éticos adotados no estudo e submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (doravante CEP) da UECE. No item 3.4, descreveremos as etapas, intervenções, procedimentos e instrumentos da pesquisa; também explicaremos a aloconfrontação como um caminho para estudos com sujeitos de *status* distintos, no âmbito da Clínica da Atividade. No item 3.5, identificaremos o *corpus* do estudo e os critérios para a transcrição dos diálogos oriundos dos processos dialógicos de confrontação dos sujeitos com sua atividade concreta inicial, a autoconfrontação simples (ACS), a autoconfrontação cruzada (ACC) e com a atividade concreta inicial do outro (ACC, ALC), e o retorno ao coletivo (RC). No item 3.6, apresentaremos os procedimentos de análise dos dados gerados pelas entrevistas e confrontações, bem como daqueles coletados nos documentos referentes ao contexto e aos sujeitos. No item 3.7, esclareceremos a validação e a confiabilidade da pesquisa. Finalmente, no item 3.8, sintetizaremos a seção e apresentaremos o quadro norteador desta pesquisa (QNP), baseando-nos em Araújo, Pimenta e Costa (2015), bem como nas adaptações do QNP proposto em Barbosa (2017).

---

<sup>297</sup> Nesta pesquisa, adotamos o termo “sujeitos”, que se refere ao grupo dos *protagonistas* – como preconiza a Clínica da Atividade – aqueles que participaram de todas as etapas do estudo; e dos *participantes*, aqueles que contribuíram para o retorno ao coletivo, mas não participaram das ACS e ACC. Esclareceremos essa divisão no item 3.2.2.

Na sequência, explicaremos a classificação detalhada da pesquisa e de seus objetivos: geral e específicos.

### 3.1 CLASSIFICAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Para esclarecer a classificação deste estudo, retomemos o seu título: *O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação*.

A partir do título, entendemos que nossa investigação está inserida em um paradigma qualitativo de pesquisa sobre o trabalho docente. Configura-se, assim, em um estudo *qualitativo* de natureza *aplicada e descritiva*, fundamentado a partir de aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento. Esses aportes relacionam-se em uma perspectiva *transdisciplinar*, cujos dados linguageiros, gerados em processos dialógicos de (a)lo e autoconfrontação, são analisados e interpretados a partir de uma abordagem *dialógica* de base bakhtiniana, com vistas a apreender os sentidos e as possíveis crenças dos participantes sobre o trabalho docente/discente na licenciatura. Assim, a pesquisa também tem um caráter *interpretativo* e uma perspectiva *formativo-intervencionista* de base vigotskiana, caracterizando-se, pois, como um estudo *clínico* da atividade docente no âmbito da formação.

A seguir, discutiremos os atributos conferidos ao estudo de maneira a esclarecer cada um conforme seu contexto e seu papel na pesquisa.

#### 3.1.1 Classificação quanto à abordagem geral da pesquisa

O presente estudo está inscrito em um *paradigma qualitativo-interpretativo* de pesquisa, não havendo preocupação com a relevância numérica em relação aos achados ou aos sujeitos, mas com o objeto em questão, como depreendemos de Minayo *et al.* (2004, p. 21-22), Chizzotti (2005, p. 77), Marconi e Lakatos (2006, p. 18) e Silveira e Córdova (2009, p. 31). Além disso, assim como nas Ciências Sociais, o referido objeto desta tese, a *atividade linguageira* dos sujeitos, é essencialmente subjetivo e ideológico, e a visão de mundo dos sujeitos e da pesquisadora “está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO *et al.*, 2004, p. 14-15). Trata-se de um estudo interpretativo, sobretudo, pelo fato de a interpretação de um



enunciado ser passível de interpretação e de ambas dependerem do contexto de produção desse enunciado (FRANÇOIS, 1998, p. 16).

Na linha do pensamento de Minayo *et al.* (2004), Chizzotti (2005) explica que a pesquisa qualitativa e interpretativa

parte do fundamento de que há uma *relação dinâmica* entre o mundo real e o sujeito, uma *interdependência* viva entre o sujeito e o objeto, *um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito*. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] o *sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado*. O objeto não é um dado inerte e neutro; *está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações* (CHIZZOTTI, 2005, p. 79, grifos nossos).

É dessa maneira, explicitada nas palavras de Chizzotti, que entendemos ser a atividade languageira dos sujeitos deste estudo: rica de "significados e relações" criados nas atividades docente e discente de formador e formandos e em suas subjetividades. A possibilidade de análise das atividades e das subjetividades dá-se a partir dos processos dialógicos de alo e autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Silveira e Córdova (2009) e Teixeira (2005) também elencam características da pesquisa qualitativa. Para as primeiras, importa a “objetivação do fenômeno e hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*” este fenômeno; a “precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno” e o “respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32, grifos das autoras). Para Teixeira (2005), a pesquisa qualitativa é aquela que “busca uma profunda compreensão do contexto da situação”, tem sua ênfase no “processo dos acontecimentos” e não no resultado final, apresenta flexibilidade quanto a hipóteses e procedimentos e recorre a fontes diversas de dados (TEIXEIRA, 2005, p. 137-140).

Portanto, nosso estudo é *qualitativo e interpretativo*, considerando duas posturas. Primeiro, tomando o termo qualitativo como um paradigma de pesquisa que abrange diferentes modalidades de estudos interpretativos sobre os sentidos que os participantes dão ao problema investigado (CRESWELL, 2007, p. 16-18). Segundo, abraçando a sugestão de André (2008, p. 15) de considerar como qualitativo “o tipo de dado coletado” – no caso desta tese, o termo apropriado seria ‘dados gerados’, posto que são produzidos nos processos dialógicos das (alo e) autoconfrontações, com uma intenção formativo-intervencionista. Esse posicionamento nos leva ao próximo subitem: a classificação quanto à natureza da pesquisa.

### 3.1.2 Classificação quanto à natureza da pesquisa

Prosseguindo na descrição dos atributos que elencamos no subitem anterior, nossa investigação tem *natureza aplicada, transdisciplinar, descritiva e interpretativista*. Ela é *aplicada* na medida em que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 35). Tal aplicação também está nas palavras de Gil (2002, p. 17): “[...] a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento”. É com esse intuito que buscamos obter informações relativas ao trabalho docente de ensinar a ensinar, a fim de trazer alguma contribuição para a formação de professores de inglês na Licenciatura.

Tais informações também podem contribuir para um debate teórico acerca de novas metodologias e tratamentos de dados que têm sido empregados em pesquisas em LA (e em outras áreas de pesquisa) no Brasil.<sup>298</sup> Referimo-nos, em especial, a estudos com o suporte do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e da abordagem dialógica com base em Bakhtin e o Círculo, como os trabalhos de Gomes e Da Rocha Falcão (2012), Farias (2011; 2016), Magalhães (2014), Araújo (2017) e Marques (2017), para citar alguns.

A pesquisa também é *transdisciplinar*<sup>299</sup>, com interação entre as disciplinas convocadas pelo estudo, como ilustra a Figura 3 (p. 36). Como acenamos na fundamentação teórica, o tema central (o trabalho docente de ensinar a ensinar na licenciatura na perspectiva do ensino como trabalho) demanda três eixos temáticos, a saber: o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês, a atividade de ensinar a ensinar (da formadora e da formação em geral) e a atividade discente como trabalho (das formandas). Assim, o tema central, o objeto e os eixos temáticos solicitaram os seguintes campos do conhecimento: Educação (formação de professores), Didática (ensino) e Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade (trabalho) e, perpassando esses campos, a Filosofia da Linguagem de vertente bakhtiniana e o conceito de Desenvolvimento de base vigotskiana. Trata-se, portanto, de um estudo *transdisciplinar* entre áreas conexas, na medida em que guardam afinidades epistemológicas e metodológicas, com interação entre suas disciplinas.

<sup>298</sup> Para Leffa, “a opção por metodologias qualitativas, de cunho interpretativista” reflete “a tendência da Linguística Aplicada no Brasil” (LEFFA, 2006a, p. 3).

<sup>299</sup> Utilizamos o termo “transdisciplinar” com base em Leffa (2006b, p. 42-48), para quem “[o] pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos” tendo por ponto de partida o objeto, “a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro” e “[h]á um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar”. O viés *interdisciplinar* também existe, uma vez que há uma interação entre as disciplinas convocadas para estudar o objeto.

Explicamos essa natureza trans e interdisciplinar a partir do excerto extraído de Leffa (2006b, p. 41), no qual aprendemos que:

[...] há uma interação entre as diferentes disciplinas que estudam um determinado objeto. Essa interação pode envolver um intercâmbio de aspectos metodológicos, analíticos, de objetivos e mesmo de concepções de pesquisa [...] Quanto maior o intercâmbio entre esses diferentes aspectos, maior será o grau de interdisciplinaridade.

Cada uma dessas áreas também é solicitada na compreensão do nosso objeto de estudo, a *atividade linguageira* sobre o trabalho, caracterizado por Farias (2016, p. 151) como:

[...] essencialmente multidimensional, complexo, dialógico, situado nas fronteiras entre o real e o linguageiro: isto é, as relações entre a atividade de trabalho e a atividade linguageira de reflexão e reconstrução da experiência vivida do/no trabalho.

Essa visão do objeto da pesquisa insere nossa investigação, qualitativa e interpretativista, no campo dos estudos da linguagem, no domínio da *Linguística Aplicada*, mormente, nos estudos sobre Linguagem e Trabalho.

Schwartz (1989) solicita o diálogo entre esses estudos quando menciona a necessidade de um trabalho conjunto entre pesquisadores do trabalho e da linguística para analisar a atividade linguageira do trabalhador.

[...] a especulação filosófica encontra limites, ela não tem conceitos nem ouvidos para identificar essas *tensões* simbólicas nas realizações linguageiras concretas [atividade linguageira do trabalhador]. A *complementaridade* é necessária aqui *com o linguista*: a partilha de intuições sobre as relações do trabalho e da linguagem pode fazer emergir conceitos específicos em diferentes campos segundo uma transitividade possível em duplo sentido de itinerários problemáticos<sup>300</sup> (SCHWARTZ, 1989, p. 105, grifos nossos).

Logo, essa complementaridade não apenas explica a inserção de nossa tese no campo da LA, mas também robustece a compreensão (trans)interdisciplinar do estudo, pois, como esclarece Leffa (2006b):

[p]ara transitar por essas áreas [diferentes áreas do conhecimento], o pesquisador precisará, num primeiro momento, contextualizar cada um desses conceitos [conceitos que fundamentam o estudo] lá *na sua área de origem, para depois trazê-*

<sup>300</sup> No original: “[...] la spéculation philosophique rencontre des limites, elle manque de concepts et d'oreille pour identifier ces tensions symboliques dans les réalisations langagières concrètes. La complémentarité est ici nécessaire avec le linguiste : le partage d'intuitions sur les rapports du travail et du langage peut faire travailler les concepts spécifiques aux différents champs selon une transitivité possible à double sens des itinéraires problématiques” (SCHWARTZ, 1989, p. 105).

*los para sua área de interesse, submetendo-os possivelmente a um processo de resignificação. Terá com isso a possibilidade não só de enriquecer sua pesquisa, iluminando-a com a contribuição de outras áreas, mas também, por um processo de realimentação, enriquecer as áreas de origem, confirmando ou rejeitando as informações que foram usadas (LEFFA, 2006b, p. 43, grifos nossos).*

Acompanhando o raciocínio do autor, compreendemos que as áreas citadas anteriormente dialogam por meio de um intercâmbio de conhecimentos, de noções, conceitos e procedimentos. Tais áreas enriquecem-se e, quiçá, transformam-se, a cada nova pesquisa que as une, em particular, aquelas que estão inseridas na perspectiva do ensino como trabalho.

Para finalizar este subitem, baseamo-nos em Triviños (1987) e Bortoni-Ricardo (2008) para reafirmar nosso estudo como *descritivo e interpretativista*. Triviños (1987, p. 128) explica que a “pesquisa qualitativa é descritiva” em sua natureza e que as descrições são o “produto de uma visão subjetiva” acerca do fenômeno quando inserido no contexto em que é investigado. O autor assevera que “[a] maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva” e que tais estudos têm como objetivo o “desejo de conhecer a comunidade [...] seus professores [...] sua preparação para o trabalho, seus valores [...] os métodos de ensino [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110, grifos nossos). Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) ressalta o fato de as “[...] escolas, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. São esses posicionamentos subjetivos (combinados a documentos pessoais) que Triviños (1987, p. 128) define como “o fundamento concreto” do estudo.

Ao tratar da natureza descritivo-interpretativista da pesquisa, também referimo-nos aos seus objetivos (geral e específicos), sobre os quais discutiremos no subitem seguinte.

### 3.1.3 Classificação quanto aos objetivos da pesquisa

Também classificamos nosso estudo como descritivo e interpretativista com base em nosso **objetivo geral**<sup>301</sup> de analisar, por meio do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como os protagonistas (formador e formandos) entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar. Temos o mesmo entendimento diante dos **objetivos específicos**: (1) analisar como se dá o trabalho docente intraclasse na Licenciatura em língua inglesa na instituição onde será realizada a pesquisa; (2) descrever como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro

<sup>301</sup> Estabelecemos uma correlação entre objetivos e questões de pesquisa no Quadro 1, na Introdução à tese.

(formador e formandos) no âmbito da formação docente; (3) verificar se há dificuldades (e soluções) nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos *status*, de formador e formandos; (4) analisar como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) na sua instituição; e (5) analisar o papel dos processos dialógicos (de alo e autoconfrontações) na reflexão/tomada de consciência dos protagonistas acerca das práticas de formação na sua instituição.

Tanto o objetivo geral como os específicos apresentam natureza descritiva, uma vez que buscamos responder à pergunta “como”. Ao alcançá-los, necessariamente, descrevemos para o leitor o que os sujeitos pensam sobre o trabalho docente de ensinar a ensinar a LI no contexto escolhido para a pesquisa. Esta preocupação com a exposição da atuação prática é, para Gil (2008, p. 28), uma característica de pesquisas descritivas.

Entretanto os objetivos da tese não se encerram na descrição pelos sujeitos. No cômputo geral, a pesquisa vai mais além, pois as descrições estão sujeitas às interpretações do pesquisador (e à relação deste com o tema), dos próprios sujeitos, ao longo do estudo – como ocorre na reflexão sobre o trabalho a partir do filme, nos processos dialógicos da autoconfrontação, sobretudo, no retorno ao coletivo – e também, dos leitores. Isso nos remete a um dos pressupostos de pesquisa relacionados por Creswell (2007): o axiológico.

Independentemente do paradigma de pesquisa, Creswell (2007, p. 17) aponta cinco pressupostos que norteiam o trabalho do pesquisador: os “pressupostos ontológicos” (“*ontological*” – natureza do fenômeno estudado), os “epistemológicos” (“*epistemological*” – modos de conhecê-lo), os “axiológicos” (“*axiological*” – valores do pesquisador trazidos para o estudo), os “retóricos” (“*rhetorical*” – modos de descrevê-lo e apresentá-lo) e os “metodológicos” (“*methodological*” – caminhos para compreendê-lo). O autor observa que esses pressupostos devem ser considerados na elaboração dos objetivos, na condução do estudo, na análise e no relatório final sobre os achados.

No estudo qualitativo, pelo “pressuposto ontológico”, as vozes dos sujeitos não são apagadas. Ao contrário, elas evidenciam a multiplicidade de crenças, percepções, realidades e outras vozes que trazem consigo, suas perspectivas e visões de mundo. Isso é verdadeiro em razão de pesquisador e sujeitos estarem mais próximos nesse tipo de estudo.

Tal proximidade também evidencia o “pressuposto epistemológico” da pesquisa qualitativa. Geralmente é um estudo realizado em local conhecido dos sujeitos, como sua casa ou seu trabalho, desenvolvendo-se, portanto, em um “ambiente natural” (CRESWELL, 2007, p. 18), como aconteceu no presente estudo.

Sabemos que o pesquisador também leva para a pesquisa seus valores, visões de mundo e suas crenças a respeito da pesquisa, do tema estudado e dos sujeitos. Esse “pressuposto axiológico” deve ser explicitado pelo pesquisador e levado em conta na sua interpretação dos dados. Sobre isso, Creswell (2007) esclarece que

[o] relatório ou a apresentação final [da pesquisa] inclui as vozes dos participantes, a reflexividade do pesquisador e uma complexa descrição e interpretação do problema, estendendo a literatura ou sinalizando um apelo à ação<sup>302</sup> (CRESWELL, 2007, p. 15-19).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 58 - 61) também chama a atenção para a reflexividade do pesquisador. Isto é, ao mesmo tempo em que o pesquisador exerce influência sobre o objeto, também é influenciado por ele.

Ter essa consciência é fundamental para o pesquisador ao apresentar os termos definidos pelos sujeitos, dada a importância daqueles para o estudo. Esse cuidado com a linguagem que o pesquisador empregará no relatório final refere-se ao “pressuposto retórico”. Creswell (2007, p. 45-46) sugere que o pesquisador deve redigir um relatório persuasivo de modo que o leitor tenha uma experiência vicária da pesquisa. Voltaremos a essa questão mais adiante, no item 3.7, quando discutiremos a validade e a confiabilidade do estudo.

Outro pressuposto referido pelo autor é o “metodológico”. Ele esclarece que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador segue uma lógica indutiva, isto é, parte do particular para o geral – entendendo, no entanto, que neste paradigma *não são propostas generalizações*, estas ficariam a critério do leitor (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

No próximo subitem, apresentamos à classificação conforme os procedimentos de geração e tratamento dos dados.

### **3.1.4 Classificação quanto aos procedimentos de geração e análise dos dados**

Como apresentamos até aqui, realizamos nosso estudo com objetivo de analisar, como os protagonistas (formador e formandos) entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar, levando em conta a atividade discente também como um trabalho. Nossa intenção foi colocá-los frente a frente de modo a engendrar um diálogo entre esses dois atores. Para alcançar esse objetivo, optamos por uma *abordagem*

---

<sup>302</sup> No original: “The final written report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, and a complex description and interpretation of the problem, and it extends the literature or signals a call for action” (CRESWELL, 2007, p. 37).

*dialógica, descritiva e interpretativa* (FARIAS, 2016) a partir do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, MAGGI, 2007).

Nessa perspectiva, conforme os procedimentos de geração e análise dos dados, também classificamos a pesquisa como sendo uma abordagem *clínica e formativo-intervencionista*. A atividade linguageira dos participantes sobre a atividade docente na licenciatura é gerada pela reflexão sobre a atividade docente revisitada, através da visualização do filme da atividade inicial de cada protagonista, isto é, nas cenas da(s) aula(s) filmada(s) (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8).

Essa geração de dados linguageiros acontece nos processos de autoconfrontação de que participaram os sujeitos. São esses processos dialógicos, com base na atividade concreta revisitada, que proporcionam a análise da atividade em uma perspectiva dialógica e clínica com finalidade formativo-intervencionista.

Lembramos que o paradigma qualitativo de pesquisa ampliou as perspectivas de estudos sobre o professor e a prática docente. Como observa André (1983, p. 66-67), com esse modo de fazer pesquisa, pode-se apreender a natureza complexa dos fenômenos estudados, estabelecer relações entre os sujeitos, o contexto e suas ações. Mas chamamos a atenção para dois pontos importantes: primeiro, a forma de obtenção desses dados qualitativos; segundo, a disposição (ou a capacidade) do professor em falar sobre seu trabalho.

Entre as formas de obtenção de dados qualitativos acerca da prática docente estão os questionários, a observação direta, a entrevista, as narrativas de histórias de vida, por exemplo. Não obstante a eficácia desses instrumentos na pesquisa qualitativa, que valoriza o que pensa o sujeito e que leva em conta o seu contexto espaço-temporal, entendemos que esses poderiam não dar conta dos dados gerados na perspectiva por nós adotada, a do ensino como trabalho. Provavelmente, necessitariam de outros métodos ou instrumentos que os complementassem. Por exemplo, na observação tradicional leva-se em conta apenas a interpretação que o pesquisador faz do trabalho realizado naquele momento, do que se pode observar. A entrevista pode apresentar desvios nas respostas por uma série de razões, entre elas, a compreensão que o respondente tem das questões. A narrativa, como esclarece Creswell (2007, p. 57), requer “um olho afiado para identificar, no material reunido, as histórias específicas que capturam as experiências do indivíduo<sup>303</sup>”.

---

<sup>303</sup> No original: “It takes a keen eye to identify in the source material gathered the particular stories that capture the individual's experiences” (CRESWELL, 2007, p. 57).

Além disso, Erickson (1986) alerta para um fato significativo na pesquisa com professores: a dificuldade em falar sobre o próprio trabalho. Sobre isso, o autor explica que:

[a] capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática e de articular essa reflexão consigo e com os outros, pode ser considerada como um domínio essencial que deve ser possuído por um mestre. Os professores das escolas públicas não foram solicitados, como parte de sua descrição do trabalho, a refletir sobre sua própria prática, a aprofundar suas concepções sobre ela e a comunicar suas percepções aos outros<sup>304</sup> (ERICKSON, 1986, p. 157).

Para nós as reflexões de Erickson sobre o professor e a falta de oportunidade para reflexão crítica e, em especial, a falta de prática no falar sobre a profissão, guardam alguma relação com as ponderações sobre o trabalho e o “poder de agir” do professor como um trabalhador, do ponto de vista do ensino como trabalho e dos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 2010b).

Vejam outras considerações de Erickson (1986) para estabelecermos os paralelos adiante.

Como o papel de professor está atualmente definido nas escolas, existem *limites externos à capacidade de um professor para refletir criticamente sobre sua própria prática*. Não há tempo disponível nem um público institucionalizado para tal reflexão. A falta dessas oportunidades é indicativa da relativa *impotência da profissão fora das paredes da sala de aula*. Este não é o caso, no mesmo grau, em outras profissões. Para os médicos e advogados, e mesmo para algumas profissões não elitizadas à semelhança do ensino, como serviço social, *é rotina para os praticantes caracterizar a sua própria prática, tanto para fins de investigação clínica básica como para a avaliação de seus serviços*. [...] O assistente social escreve notas de processo sobre entrevistas com clientes; estas notas estão, assim, disponíveis para avaliação e consulta por supervisores. Em contrapartida, *o próprio relato do docente sobre a sua prática não tem lugar oficial no discurso da escolaridade* [...] <sup>305</sup> (ERICKSON, 1986, p. 157, grifos nossos).

O excerto esclarece a importância de o trabalhador ter como rotina descrever e falar sobre a sua atividade profissional. O autor sustenta que o professor não tem nem o hábito

<sup>304</sup> No original: “The capacity to reflect critically on one’s own practice, and to articulate that reflection to oneself and to others, can be thought of as an essential mastery that should be possessed by a master teacher. Teachers in public schools have not been asked, as part of their job description, to reflect on their own practice, to deepen their conceptions of it, and to communicate their insights to others” (ERICKSON, 1986, p. 157).

<sup>305</sup> No original: “As the teaching role is currently defined in schools there are external limits on the capacity of a teacher to reflect critically on his or her own practice. There is neither time available, nor an institutionalized audience for such reflection. The lack of these opportunities is indicative of the relative powerlessness of the profession outside the walls of the classroom. This is not the case, to the same degree, in other professions. For physicians and lawyers, and even for some nonelite professions more similar to teaching such as social work, it is routine for practitioners to characterize their own practice, both for purposes of basic clinical research and for the evaluation of their services. [...] The social worker writes process notes on interviews with clients; these notes are then available for evaluation and consultation by supervisors. By contrast, the teacher’s own account of his or her practice has no official place in the discourse of schooling [...]” (ERICKSON, 1986, p. 157).



da escrita nem da fala sobre o seu trabalho, por isso, sua atividade deve ser registrada a fim de ser revisitada por colegas, por supervisores e pelo próprio profissional.

Sem refutar esse posicionamento, entendemos que, ao redigir o plano de aula ou ao preencher o diário de classe, o professor está sim, como no caso do assistente social mencionado no excerto, descrevendo a sua atividade. No entanto, pelas próprias limitações desses documentos, nem o plano nem o diário constituem-se em fontes suficientes para analisar sua prática e sua reflexão sobre seu trabalho.

Erickson (1986), então, propõe que os professores, atuando na escola básica ou em universidades,

[...] precisam assumir a *responsabilidade adulta* de investigar sua própria prática *sistematicamente e criticamente*, por métodos que são apropriados para sua prática. Atualmente, os professores são *responsabilizados* cada vez mais *por suas ações na sala de aula*. *Eles precisam também se responsabilizar pelo que fazem*. *E se responsabilizar pela profundidade de sua percepção sobre suas ações como professores*. O tempo precisa ser disponibilizado no dia escolar para que os professores façam isso. Qualquer coisa menos do que esse tipo básico de mudança institucional significa perpetuar a passividade que tem caracterizado a profissão docente nas suas relações com os supervisores administrativos e o público em geral. *A pesquisa interpretativa sobre o ensino*, conduzida por professores com colegas fora da sala de aula para fornecer apoio e desafio, *poderia dar uma grande contribuição para a transição do professor americano para a idade adulta como profissional*<sup>306</sup> (ERICKSON, 1986, p. 157, grifos nossos).

Vimos na experiência de Ramani (1987)<sup>307</sup> essa reflexão “mais madura” sobre a teorização a partir da prática, por meio da visualização da atividade de outros professores. Com essa metodologia, a autora conseguiu “mostrar como as respostas intuitivas e subjetivas de professores aos dados de sala de aula podem ser usadas para levantar questões teóricas, que podem, então, ser relacionadas a questões conceituais correntes”.<sup>308</sup> (RAMANI, 1987, p. 3). A autora também mostrou a importância do envolvimento coletivo dos professores na análise de vídeos, o papel da interação e a existência de uma metalinguagem que os auxiliou na definição de conceitos com os quais já trabalhavam.

---

<sup>306</sup> No original: “[...] [teachers] need to take the adult responsibility of investigating their own practice systematically and critically, by methods that are appropriate to their practice. Teachers currently are being held increasingly accountable by others for their actions in the classroom. They need as well to hold themselves accountable for what they do, and to hold themselves accountable for the depth of their insight into their actions as teachers. Time needs to be made available in the school day for teachers to do this. Anything less than that basic kind of institutional change is to perpetuate the passivity that has characterized the teaching profession in its relations with administrative supervisors and the public at large. Interpretive research on teaching, conducted by teachers with outside-classroom colleagues to provide both support and challenge, could contribute in no small way to the American schoolteacher’s transition to adulthood as a professional” (ERICKSON, 1986, p. 157)

<sup>307</sup> Ver subseção 2.4, item referente à Aloconfrontação (2.4.4.4).

<sup>308</sup> No original: “[...] show how the intuitive and subjective responses of teachers to classroom data can be used to raise theoretical questions, which can be then linked to current conceptual issues” (RAMANI, 1987, p. 3).

Tanto as considerações de Erickson (1986) como a pesquisa de Ramani (1987) não parecem levar em conta o ensino como um trabalho. Ao abstrair essa visão da análise, elementos significativos são desconsiderados, a saber: as prescrições, os processos de ressignificação dessas prescrições pelos sujeitos do estudo e a importância de o professor revisitar e, sobretudo, verbalizar sobre sua própria atividade. Isso *só é possível através da filmagem da sua atividade e da posterior visualização e confrontação com esse filme.*

Como já registramos, a autoconfrontação viabiliza três experiências fundamentais ao trabalhador. Primeiro, possibilita que ele *pense* sobre como realiza a sua atividade ao se ver em situação de trabalho por meio do vídeo. Segundo, permite que ele *verbalize* sobre essa experiência vivida (como a realiza, que saberes mobiliza para executá-la, como resolve as dificuldades e impedimentos que surgem, como ressignifica as prescrições que a direcionam, como poderia realizá-la de modo diferente, etc.). Terceiro, permite que ele *dialogue* sobre o trabalho (consigo, com o pesquisador, com outro colega e/ou com o coletivo de trabalho).

Para nós, essa natureza *dialógica* do QMAC propicia que o professor alcance essa “maturidade profissional” de que fala Erickson (1986). A nosso ver, ela pode ser comparada à tomada de consciência, a uma transformação (ou desenvolvimento) do trabalhador e da sua atividade, na perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Por conseguinte, por essa oportunidade de transformação do sujeito por ele mesmo, a nossa pesquisa assume um caráter *formativo e intervencionista*.

Ao propiciar a visualização, a reflexão, a verbalização e o diálogo sobre o trabalho, o QMAC possibilita que a *experiência vivida* no trabalho *torne-se objeto de análise* do próprio trabalhador (FAÏTA, 2007). É essa verbalização que nos interessa. Aqui ela constituiu a *atividade linguageira* da formadora e das formandas sobre o trabalho docente e foi analisada e interpretada a partir do Dialogismo de fundamentação círculo-bakhtiniana.

Em síntese, a pesquisa é *dialógica* quanto ao processo de geração e coanálise dos dados. É *clínica*, posto que pretendeu um "diagnóstico" da situação de trabalho em questão a partir da voz do próprio sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p. 66-67; CLOT, 2001). É *intervencionista*, pois objetivou intervir na situação de trabalho através da ação repensada dos próprios protagonistas. É *formativa*, pois teve o propósito de levar os sujeitos a transformarem a sua situação de trabalho a partir do diálogo sobre a situação vivida revisitada.

No próximo item, discorreremos acerca do contexto da pesquisa, dos seus sujeitos (protagonistas e participantes), da pesquisadora e do seu papel no estudo.

### 3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Realizamos o estudo em uma instituição pública de ensino superior, na cidade de Fortaleza, no Ceará, durante o ano letivo de 2016. Os sujeitos foram quatro alunas de um curso noturno de Letras/Inglês Licenciatura Plena e uma professora formadora responsável pela disciplina Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Inglesa.<sup>309</sup>

Apresentaremos as considerações sobre a instituição, o curso, a disciplina, os sujeitos e a pesquisadora, separadamente, nos subitens a seguir.

#### 3.2.1 Escolha da instituição

A cidade de Fortaleza conta com duas instituições públicas de ensino superior (IES) onde há curso de licenciatura em Letras com habilitação em uma LE. Identificamo-las, nesta tese, por IES-A e IES-B. Ambas são IES de relevo e de tradição no estado por formarem professores que atuam na Educação Básica, em cursos livres de LE, no Ensino Superior e em outras áreas afins. Contudo, realizamos o estudo na IES-A pelos motivos a seguir.

Em primeiro lugar, a IES-A oferece um Curso de Letras/Inglês recentemente implementado com o intuito de “favorecer aos ingressos a opção de conciliar a atividade acadêmica com a profissional e de proporcionar à sociedade cearense maior acesso à universidade pública e ao ensino de qualidade”, segundo informa o Projeto Político Pedagógico (PPP) (UFC, 2009, p. 13). O corpo docente é composto, em sua maioria, por professores recém ingressos na instituição<sup>310</sup>, admitidos para compor o quadro docente do curso noturno. Em tese, essas características do curso poderiam conferir tanto um contorno moderno ao trabalho docente – haja vista as “propostas curriculares inovadoras” que se pretendem alinhadas “com os novos direcionamentos da formação em nível superior” – como ressaltar dificuldades oriundas de uma possível inexperiência no contexto específico de um curso noturno.

Em segundo lugar, o Curso de Letras/Inglês Noturno (doravante CLIN) foi criado após o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena)<sup>311</sup>, publicadas

---

<sup>309</sup> O plano da disciplina, cedido pela formadora, encontra-se no Anexo D.

<sup>310</sup> Para mais informações sobre o Curso Noturno de Letras/Inglês ver Fortier e Cardoso (2015, p. 36-49).

<sup>311</sup> Ver [Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001](#).

em 2001. O CLIN Licenciatura Plena foi idealizado em abril de 2009, conforme seu Projeto Político Pedagógico, mas suas atividades letivas somente tiveram início em 2010.

No CLIN, o aluno cursa a habilitação em Inglês e suas respectivas literaturas, diferentemente do curso diurno, que oferece a dupla habilitação, ou seja, Português, uma LE e suas respectivas literaturas. Segundo o PPP (UFC, 2009, p. 6), o curso oferece as modalidades de licenciatura e bacharelado e "foi constituído visando à elaboração de uma proposta flexível que contemplasse as especificidades de um graduado em Letras Estrangeiras". Consta do PPP (UFC, 2009, p. 14, grifos nossos) que o CLIN visa a:

preparar os alunos para *ensinar em variados contextos* de ensino-aprendizagem, *transformando-os em profissionais reflexivos e questionadores*. Espera-se que tais programas possam torná-los *capazes de decidir sobre a prática necessária em um dia típico de trabalho, ou mudá-la* quando as condições de trabalho, as políticas educacionais e seus alunos mudarem. Os futuros docentes precisam ter oportunidades para *desenvolver suas próprias teorias* sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, *construírem novos conhecimentos e testarem suas teorias por meio de sua aplicação*.

Para nós, o excerto revela o objetivo de ensinar a ensinar do CLIN, confirmado no trecho sobre o desenvolvimento da capacidade “de decidir sobre a prática necessária em um dia típico de trabalho”. Como discutido na fundamentação teórica, essa é uma das capacidades que devem ser trabalhadas junto ao futuro professor a fim de que possa partir desse aprendizado para atuar nos contextos de ensino de LI, com o mínimo de confiança sobre o quê e como deve fazer (ou não fazer) nas salas de aula sob sua responsabilidade.

Mais adiante (UFC, 2009, p. 16), o documento informa que a “missão do curso” é “habilitar o aluno para que seja capaz de transmitir informações por meio de diferentes recursos tecnológicos”. Entendemos que esse trecho incorpora o ensinar a ensinar aos conhecimentos teóricos que o formando deve adquirir ao longo dos anos de formação.

Além disso, segundo o PPP, o propósito específico da Licenciatura no CLIN é:

proporcionar aos discentes *uma formação consistente e adequada ao exercício do magistério no nível fundamental e médio*, nas áreas de Língua Inglesa e suas Literaturas, procurando *proporcionar situações educativas nas quais o aluno possa desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender*, além de exprimir-se oralmente, ler e produzir diferentes tipos de textos, sejam acadêmicos, literários ou de outros gêneros. Buscar-se-á, também, estimular a utilização crítica de novas tecnologias e a *promoção da interdisciplinaridade entre os conteúdos do Curso* (UFC, 2009, p. 15, grifos nossos).

Nesse excerto, percebemos que o documento reitera a finalidade do CLIN de preparar os alunos para ensinar no contexto da educação básica, dando-lhes a oportunidade de

aprender aquilo que deverão ensinar em uma perspectiva interdisciplinar, como, raciocínio, oralidade, leitura, escrita e uso crítico das tecnologias disponíveis.

Cabe mencionar, ainda, a distribuição das horas destinadas à prática docente na Licenciatura do CLIN. O PPP (UFC, 2009, p. 46) indica 3048 horas no total: “1.840 horas de formação básica e diferenciada em conteúdo científico-cultural, incluindo a formação pedagógica das licenciaturas”; “200 horas para as Atividades Complementares”; “448 horas de Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso”; e “560 horas de Prática como Componente Curricular [a PCC] vivenciada ao longo do curso”. Para esta tese, é importante observar o significado dessa prática, pois, conforme o PPP (UFC, 2009, p. 35, grifos nossos), é composta por atividades que promovem “a consciência reflexiva individual e altruísta, visando a *autonomia intelectual e profissional* do futuro professor, com o objetivo de *oportunizar a articulação entre a teoria e a prática desde o início dos cursos*”.

Em terceiro lugar, a IES-A foi escolhida, pois seria lócus da primeira pesquisa em autoconfrontação, com formador e formandos discutindo, individual e conjuntamente, a formação e o *métier* docente no exato contexto do CLIN. E, finalmente, em quarto lugar, a IES-A apresentava maior facilidade de acesso para a realização da pesquisa, uma vez que a pesquisadora lecionou no curso de extensão lá oferecido e tinha proximidade com alguns de seus docentes que poderiam vir a ser colaboradores do estudo.

Neste subitem, apresentamos o CLIN, seus objetivos, suas características e os motivos que nos levaram a escolher a IES-A como lócus da pesquisa. Na sequência, explicaremos a constituição do grupo de sujeitos e a escolha da disciplina Estágio I.

### **3.2.2 Composição do grupo de sujeitos: protagonistas e participantes do coletivo**

Antes de descrever a escolha dos sujeitos, é importante esclarecer que as pesquisas em autoconfrontação na França, por exemplo, são estudos realizados por demanda. Isto é, estabelecimentos como indústrias, empresas, escolas requisitam a presença de um profissional da Clínica da Atividade ou de um ergônomo para, com o profissional e o coletivo de trabalho, mediar a transformação da situação de trabalho pelo trabalhador. Como vimos, isso acontece mediante a filmagem da situação de trabalho. Diferentemente, muitos estudos ancorados em autoconfrontação realizados no Brasil têm acontecido no âmbito da pesquisa acadêmica, não sendo parte da nossa cultura a filmagem de atividades profissionais que visem o desenvolvimento do trabalhador.

Como em pesquisas anteriores, a realização desta tese demandava sujeitos dispostos a falar sobre o *métier* docente a partir da filmagem da sua própria atividade. Essa demanda específica da pesquisa causava-nos certa inquietação à medida que realizávamos leituras sobre estudos em autoconfrontação. Os relatos apontavam dificuldades dos pesquisadores em encontrar local e participantes interessados em colaborar (KAYANO, 2005; LOUSADA, 2006; RODRIGUES, 2010; BRANDO, 2012). Também indicavam que os docentes sentiam-se desconfortáveis com a idéia de terem suas aulas filmadas e de comentarem a aula de um colega, inclusive alegavam ser este um procedimento antiético (FERNANDEZ, 2009; DANTAS, 2014; PINHEIRO, 2014; ANDRADE, 2015).

Se, por um lado, tais relatos pareciam reforçar o posicionamento de Erickson (1986) sobre a dificuldade de professores em falarem do próprio trabalho, por outro, corroboravam a observação de Falzon (1996a) sobre a filmagem do trabalho. Para este autor, o pesquisador não é quem primeiro observa a atividade laboral e isso faz diferença no momento da negociação com os sujeitos em potencial para um estudo em autoconfrontação.

Ele [o pesquisador] foi precedido nesta tarefa pelas organizações. *A câmera é, e tem sido por muito tempo, utilizada para monitorar, seja para monitorar clientes ou os próprios trabalhadores. O pesquisador deve estar ciente deste fato e compreender que seu pedido para registrar [a atividade], embora motivado por objetivos científicos louváveis, talvez se inscreva em um contexto onde o trabalhador tem boas razões para desconfiar!* Qualquer observação do trabalho deve ser negociada com os trabalhadores envolvidos: esta regra aplica-se ainda com mais força quando a observação é "armada" com uma câmera <sup>312</sup> (FALZON, 1996a, p. 27, grifos nossos).

Tais obstáculos e dificuldades vividas por outros pesquisadores impeliram-nos a buscar a colaboração de um professor formador que apresentasse o perfil adequado à pesquisa. Precisávamos, assim, da cooperação de um docente formador que estivesse atuando na disciplina Estágio I (subitem 3.2.3) durante o período do estudo. Este docente deveria (i) estar no CLIN desde a sua implementação, (ii) apresentar o perfil de um profissional interessado em discutir acerca do seu trabalho, (iii) aceitar ter suas aulas filmadas; (iv) manter uma relação de confiança e proximidade com os alunos e, sobretudo, (v) concordar em participar, com eles, dos processos de autoconfrontação.

---

<sup>312</sup> No original: “Il a été précédé en cela par les organisations. La caméra est, et depuis fort longtemps, utilisée afin de surveiller, qu’il s’agisse de surveiller les clients ou les opérateurs eux-mêmes. Le chercheur doit avoir conscience de ce fait et comprendre que sa demande d’enregistrement, bien que motivée par de louables objectifs scientifiques, s’inscrit peut-être dans un contexte où l’opérateur a de bonnes raisons de se méfier! Toute observation du travail doit être négociée avec les opérateurs concernés : cette règle s’applique avec encore plus de forces lorsque l’observation est “armée” d’une caméra” (FALZON, 1996a, p. 27).

Igualmente, os formandos deveriam estar dispostos a participar do estudo, cientes de que, em uma das etapas, discutiriam a formação na presença de seu formador e que também teriam sua atividade filmada.

Assim, contatamos informalmente uma colega, professora formadora do CLIN, a quem chamaremos Lara.<sup>313</sup> Após o convite, marcamos uma conversa, a pedido de Lara, para expor aspectos gerais do estudo e explicar-lhe a razão de ter sido escolhida para protagonista da pesquisa. A conversa aconteceu no seu gabinete, no CLIN, e a esta se seguiram interações por *e-mail* e por telefone. Com a permissão de Lara e da coordenação do CLIN para realizar a pesquisa, Lara permitiu que falássemos aos seus alunos da disciplina Estágio I. Para que o estudo se realizasse naquele contexto, era imperativo que eles também colaborassem, o que aconteceu após termos explicado o estudo para a turma.

Como mencionado anteriormente, o estudo conta com sujeitos chamados protagonistas e participantes. Os *protagonistas* participaram de todas as etapas da pesquisa, enquanto os demais participaram do retorno ao coletivo e das entrevistas, inicial e final. De modo que, Lara e duas formandas, Bia e Melissa, constituíram o grupo das protagonistas. O grupo das *participantes do coletivo* foi constituído por duas outras formandas, Flora e Jade. Mais adiante, explicaremos como distribuimos as formandas nesses dois grupos.

A seguir, apresentaremos a professora formadora com base nas informações extraídas de sua entrevista inicial.

### 3.2.2.1 A professora formadora: protagonista

Lara era responsável pela disciplina Estágio I no período da pesquisa. Apesar da sua disposição em participar, sua presença voluntária no estudo só foi possível quando ficou ciente da distribuição das turmas e disciplinas para o semestre 2016.1. Lembramos que Lara foi convidada pelas cinco razões expressas no item 3.2.2, mas também por sua postura receptiva (e curiosa) diante da pesquisa em autoconfrontação.

A partir das respostas<sup>314</sup> à **Parte 1** da sua **Entrevista Inicial** (Apêndice A), foi possível reunir informações sobre sua experiência como professora. A entrevista inicial (EI) da formadora foi estruturada em três seções: sobre a experiência, sobre o *métier* de formadora

---

<sup>313</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes das protagonistas e participantes deste estudo são fictícios.

<sup>314</sup> A entrevista enviada por *e-mail* à formadora em 30 de abril de 2016 foi reenviada por ela à pesquisadora em 03 de agosto de 2016. A demora no envio das respostas deveu-se a problemas de ordem pessoal da formadora.

e sobre a atividade discente (atividade dos alunos na formação). Neste subitem mencionamos apenas os dados referentes à experiência de Lara como professora.

**Lara**, 46 anos, é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Mestre em Linguística Aplicada e Doutora em Linguística. Sua experiência no ensino de inglês perfaz mais de uma década. Lara também tem experiência como professora universitária no exterior e, antes de atuar no CLIN, ministrou aulas de inglês para crianças, adolescentes e adultos em cursos livres.

A seguir, discorreremos sobre os outros atores dessa pesquisa: os alunos da disciplina Estágio I, grupo subdividido em protagonistas e participantes do coletivo.

### 3.2.2.2 As formandas: protagonistas e participantes do coletivo

A turma de Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Inglesa em 2016.1 era composta por cinco alunos: quatro mulheres e um homem. No dia seguinte à apresentação oral do estudo no dia 04 de abril de 2016, em um espaço cedido por Lara no intervalo de sua aula, obtivemos a autorização de quatro formandas (Bia, Flora, Jade e Melissa) e de um formando (Edu). Inicialmente, o único critério estabelecido para a participação no estudo era o de estarem regularmente matriculados na referida disciplina. Assim, os cinco formandos participaram das etapas de observação e filmagem das aulas da professora formadora e da filmagem das microaulas ministradas por eles – retornaremos a esse assunto na descrição das etapas do estudo.

Todos os sujeitos foram convidados a responderem a uma entrevista inicial e final em razão da etapa do retorno ao coletivo. Contudo, apenas um professor formador e dois formandos participariam em todas as etapas previstas pelo QMAC, isto é, três sujeitos protagonistas, conforme consta no Projeto de Pesquisa (doravante PP) submetido ao CEP/UECE.

Como esclarecido anteriormente, estes são identificados na literatura sobre a Clínica da Atividade como protagonistas, pois são co-analistas da atividade com o pesquisador. Na fase final, os demais alunos da disciplina seriam convidados a participarem do retorno ao coletivo de trabalho, juntando-se aos protagonistas nas discussões, mas mantendo o *status* de participantes do coletivo.

No PP também informamos que a determinação de quem seria protagonista ou participante dependeria das microaulas ministradas por cada formando. Precisávamos de duas aulas que fossem minimamente semelhantes para serem comparadas nas autoconfrontações



(CLOT; FAÏTA, 2000). Assim, após as filmagens, constituímos dois grupos: os protagonistas, que participaram dos processos dialógicos de autoconfrontação simples e cruzada, de aloconfrontação e do retorno ao coletivo de trabalho; e os participantes do coletivo, que tomaram parte apenas no retorno ao coletivo.

Com base no filme das microaulas, as formandas protagonistas foram Bia e Melissa, pois as suas aulas e seus estilos permitiram realizar uma comparação apesar da diferença entre os métodos de ensino em LE empregados. Bia seguiu o Método Direto (*Direct Method*) e Melissa, a Teoria do Código Cognitivo (*Cognitive Code Theory*). Flora ministrou uma aula seguindo o Método da Tradução (*Grammar Translation Method*) e Jade, o método Resposta Física Total (*Total Physical Response*). Edu utilizou o método Audiolingual, porém nem a duração do seu filme foi suficiente para selecionarmos trechos para as autoconfrontações nem a aula apresentou semelhanças com as demais para estabelecermos comparações. Além disso, Edu<sup>315</sup> não havia respondido à entrevista inicial nem demonstrou interesse em participar do retorno ao coletivo, quando convidado. Nesse contexto, as participantes do coletivo foram apenas Flora e Jade, as quais conheceremos a seguir, assim como as protagonistas Bia e Melissa.

### 3.2.2.2.1 As formandas-protagonistas

A entrevista inicial (EI) das formandas (Anexo B) também foi estruturada em três seções: sobre a experiência, sobre a formação e sobre a atividade discente. Conforme respostas à entrevista reunimos informações acerca da experiência de Bia, Melissa, Jade e Flora.

**Bia**, 36 anos<sup>316</sup>, é professora de inglês há oito anos<sup>317</sup> e fez seu curso de inglês em uma escola de idiomas da prefeitura de Fortaleza. Tem experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II. A formanda revelou que além de gostar de inglês, ser professora era uma profissão que a permitiria fazer seu próprio horário. Sobre as dificuldades que

<sup>315</sup> O aluno Edu assinou o TCLE, permitiu a filmagem da sua microaula e participou das aulas de Lara, mas não respondeu a entrevista inicial nem a final. Mantivemos contato constante por e-mail com ele e as quatro alunas durante todo o período de trabalho de campo, mas em momento algum o aluno informou que não participaria da pesquisa ou que desejava retirar-se. Assim, não descartamos suas interações com as demais formandas e a formadora a fim de não invalidar dados gerados por elas a partir dessas interações.

<sup>316</sup> A idade dos sujeitos não constava inicialmente nas perguntas da EI, já que não entendíamos como relevante para os objetivos da pesquisa. Todavia, após nosso último encontro no RC, entramos em contato com as participantes, a fim de lhes pedir essa informação para completar a descrição do grupo de análise.

<sup>317</sup> Bia não informou sua experiência na entrevista inicial, embora tenhamos perguntado. Soubemos que lecionava há oito anos durante a primeira filmagem da aula de Lara, quando esta a indagou sobre o assunto.

encontra no seu trabalho, Bia respondeu que acha o tempo de aula insuficiente diante do conteúdo a ser ensinado.

**Melissa**, 29 anos, iniciou seu curso regular de inglês em 2009, em uma escola de idiomas em Fortaleza. Em 2012, iniciou o curso de Letras/Inglês no CLIN e passou a estudar a LI nos dois contextos até 2013, quando concluiu o curso regular de inglês. Melissa atua como professora de LI desde 2014, ou seja, iniciou no *métier* antes de cursar as disciplinas de estágio do CLIN. Atuou durante um ano na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Desde 2015, ministra aulas apenas no Fundamental II.

Melissa relatou que sempre quis ser professora desde a infância, mas que nunca pensara em ensinar inglês ou em cursar Letras. Contudo, relatou que precisava entrar em um curso noturno e o que mais lhe agradava era o curso de Letras/Inglês. Para esta formanda, a profissão a escolheu e não o contrário.

Melissa relatou que enfrenta várias dificuldades no trabalho como professora de inglês. Entre elas, citou que “o material didático adotado pelas escolas não é interessante para os alunos”; que “adolescentes sempre questionam sobre a necessidade de se aprender inglês na escola, quando eles podem adquirir o idioma de forma mais efetiva assistindo a filmes, por exemplo”; que “a heterogeneidade das turmas atrapalha”; que “enquanto em uma turma” tem “dois ou três alunos altamente interessados em aprender, o resto da turma detesta a disciplina, por não compreendê-la” e que a “maioria dos alunos não aprendeu inglês no Fundamental I, o que os faz estranhar demais a disciplina”.

Essas são as informações que descrevem as formandas protagonistas conforme suas respostas à EI. As questões levantadas como dificuldades pelas formandas serão retomadas adiante. No próximo subitem, apresentaremos Jade e Flora.

#### 3.2.2.2.2 *As formandas-participantes do coletivo*

**Jade**, 24 anos, participou dos dois encontros do retorno ao coletivo de trabalho. Na EI, informou que nunca fez curso de Inglês. Como percebemos que tinha fluência no idioma, contatamos a formanda, através do aplicativo *WhatsApp*<sup>318</sup>, para que esclarecesse como aprendera o idioma (lembramos que as entrevistas foram respondidas por *e-mail*). Jade

---

<sup>318</sup> Ao longo da pesquisa, foi preciso contatar as formandas e a formadora, algumas vezes, em razão de dúvidas nas respostas na entrevista inicial e da marcação dos encontros para as autoconfrontações. Da mesma forma, formandas e formadoras também precisaram contatar a pesquisadora. Então, tínhamos os endereços eletrônicos e o aplicativo *WhatsApp*, este último mais eficiente quanto ao tempo de resposta.

respondeu que começou “a ver inglês na quinta série”, no Ensino Fundamental, e que aprendeu “lendo e assistindo séries [de tv]”, mas que também aprendera inglês no colégio.

Sua opção pelo CLIN deu-se, segundo ela, por não se “identificar com nenhuma outra área”. Jade afirmou que deseja trabalhar como tradutora e que não pretende ser professora, mas que não se recusaria a lecionar inglês no futuro. Na época da pesquisa, Jade estava lecionando LI para “adultos de todos os níveis, do básico ao avançado”. A participante informou, ainda, que já ensinou “crianças e adolescentes de vários níveis por um ano” e que “a expectativa dos alunos na aprendizagem de uma língua” é uma das maiores dificuldades que tem no *métier*, pois “muitos alunos querem aprender sem que haja a prática diária” do idioma. Jade também mencionou como dificuldade “a falta de comprometimento que muitos alunos têm com o aprendizado [da língua]”.

**Flora**, 27 anos, é aluna do Curso de Letras/Inglês Diurno, de modo que sua habilitação é dupla, diferentemente das demais participantes do CLIN. Como Flora estava regularmente matriculada na disciplina Estágio I, entendemos que também estava inserida no contexto da pesquisa. Flora participou do segundo e último encontro do retorno ao coletivo.

Na sua EI, Flora informou que fez seu curso de inglês no curso de extensão da IES-A e na própria Licenciatura desta instituição. A formanda relatou que seu desejo de ser professora de inglês devia-se a “vivências com a língua [inglesa]” que teve desde criança, e à “relação muito emotiva com a cultura da língua inglesa”, como a música e a literatura.

Assim como Bia, Melissa e Jade, Flora também tem experiência como docente. Ministrou “Inglês básico, por aproximadamente seis meses”, mas não estava atuando como professora na época da pesquisa. Flora explicou que conciliar suas preferências de abordagem de ensino com materiais, segundo ela, inadequados a estas preferências, é uma dificuldade que encontra no *métier* docente.

Esclarecemos que convidamos apenas uma formadora e quatro formandas (duas para o estudo e duas para o coletivo) a fim de manter o equilíbrio entre os sujeitos, haja vista termos proposto o diálogo entre sujeitos que pertencem a planos hierarquicamente distintos. Assim, estar em maior número em relação à formadora pode ter evitado maiores constrangimentos às formandas, dando-lhes, a nosso ver, uma sensação de segurança ao comentarem o trabalho docente de sua professora (e da formação no CLIN).

Cabe destacar que a utilização da aloconfrontação também possibilitou a realização do estudo do modo como imaginávamos inicialmente. Antes de estarem frente a frente com a formadora, as protagonistas tiveram a oportunidade de comentar, individual e conjuntamente, a atividade docente daquela. Esse distanciamento em relação à formadora,

experimentado pelas formandas nas etapas de alo e autoconfrontação (simples e cruzada), também parece ter contribuído para atenuar possíveis desconfortos.

Na mediação entre formadora e formandas, encontra-se outro participante relevante nesse estudo: a pesquisadora. Se na pesquisa qualitativa o papel do pesquisador cresce em razão do seu olhar de observador e intérprete da realidade e do fenômeno estudado, na pesquisa em autoconfrontação também é importante, pois age além de observador e intérprete, é mediador das relações dialógicas que emergem dos processos de autoconfrontação. Discutiremos esse papel a seguir.

### 3.2.2.3 A pesquisadora

Como vimos, o pesquisador também é um participante da pesquisa em autoconfrontação, pois exerce papel relevante ao longo de todo processo. O pesquisador está presente no mundo social onde a pesquisa ocorre, isto é, no "espaço-tempo" da sala de aula e, em seguida, no "espaço-tempo" da alo e da autoconfrontação. Sua participação é essencial na mediação dos processos dialógicos para garantir que os protagonistas emitam suas considerações acerca dos filmes de suas aulas. O pesquisador também participa de períodos de observação de aulas antes das filmagens e gravações para mitigar possíveis efeitos causados pela sua presença como um membro estranho ao grupo.

Nesse estudo, a pesquisadora teve quatro papéis distintos: observadora, mediadora, coanalista do trabalho e intérprete da AL dos sujeitos. O primeiro papel foi de *observadora*. A observação ocorreu antes e durante os momentos de filmagem e gravação das cenas de trabalho da formadora e das formandas, o que pode ter influenciado inicialmente, de algum modo, o resultado da ação desses sujeitos pela presença de um observador da sua prática munido de um equipamento de filmagem.

O segundo papel foi de *mediadora*. No momento das alo e autoconfrontações, quando se deu a análise das situações de trabalho pelas protagonistas, a presença da pesquisadora tornou-se ainda mais visível, uma vez que foi a mediadora do diálogo entre as protagonistas e entre cada uma delas e suas cenas de trabalho. Nosso objetivo com cada fase do QMAC era reunir dados e estudar, *a posteriori*, os processos e a atividade linguageira das protagonistas acerca de sua atividade, no ensino e na aprendizagem do ensinar.

Como mediador, o pesquisador é o encarregado de manter o diálogo do trabalhador com o filme por meio de perguntas que o levem a refletir sobre sua atividade, sobre como poderia tê-la realizado de modo diferente. Essa tarefa revela o terceiro papel da

pesquisadora: ser *coanalista do trabalho* ao selecionar cenas para análise – assim como fizeram as protagonistas.

Ao interpretar e analisar a atividade linguageira dessas protagonistas com base na análise que fizeram de sua própria atividade e da atividade da outra (FAÏTA, 2007, p. 4), a pesquisadora também realizou o papel de *intérprete do trabalho* e da interpretação dos sujeitos acerca do trabalho, como explicam Faïta e Saujat (2010). É a compreensão ativo-responsiva (BAKHTIN, 2003) da pesquisadora na análise das confrontações.

Lembramos que “o analista, de fato, não pertence, ou ao menos de todo, à esfera da atividade em questão e se situa em posição assimétrica em relação aos protagonistas da atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 47). Por isso, é necessário que o pesquisador “compense, modalize, as conseqüências dessa desigualdade objetiva se aplicando a um duplo trabalho no nível da atividade de trocas linguageiras” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 48). No caso desta tese, entendemos que essa característica foi atenuada pelo fato de a pesquisadora ser professora de inglês e já ter atuado como formadora.

No próximo subitem, apresentaremos os motivos que levaram à escolha da disciplina Estágio I para a realização da pesquisa.

### **3.2.3 Disciplina Estágio I: escolha e descrição**

Para analisar como o formador e seus formandos entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação de ensinar a ensinar, seria conveniente escolhermos uma disciplina de estágio onde fossem ministrados os fundamentos teóricos e práticos dos processos de ensino e de aprendizado do idioma.

Não buscávamos, portanto, um estágio de regência, mas um estágio preparatório para esta fase da formação inicial. O estágio I era a disciplina onde podíamos observar a prática do ensinar a ensinar da formadora e identificar os conhecimentos sobre ensinar adquiridos pelos formandos ao longo da graduação e colocados em prática nas microaulas.

Conforme o PPP (2009, p. 38), apresentamos o Quadro 10 com as disciplinas obrigatórias referentes aos estágios, distribuídas no 7º, 8º e 9º semestres, isto é, nos últimos períodos da Licenciatura. A disciplina na qual realizamos nosso estudo encontra-se em destaque e deve ser cursada no 7º semestre.

### Quadro 10 - Disciplinas de Estágio na Licenciatura em Letras/Inglês (CLIN)

<b>7º Período</b>
Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Inglesa -64h
Estágio de Observação do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Inglesa - 32h
<b>8º Período</b>
Estágio II: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa No Ens. Fund. e Médio - 64h
Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático - 64h
Estágio de Observação do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Ens. Fund. e Médio - 32h
<b>9º Período</b>
Estágio III: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa - 96h
Estágio IV: Ensino da Língua Inglesa em Escolas de Nível Fundamental e Médio - 96h

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Noturno de Letras/Inglês Licentura Plena (2009, p. 38).

No Quadro 10, a primeira disciplina de estágio na qual os alunos estudam aspectos teóricos e práticos do ensinar a ensinar é o Estágio I. Segundo o PPP (UFC, 2009, p. 37) a “responsabilidade pelos estágios supervisionados, assim como as metodologias de ensino,” cabe ao Departamento de Letras Estrangeiras. Como Lara ministraria a disciplina, mantivemos o estudo como o havíamos imaginado previamente.

Para uma visão panorâmica da disciplina e do que se espera do aluno ao concluí-la, construímos o Quadro 11. Retomaremos as informações na seção de análise dos dados.

### Quadro 11 – Síntese descritiva da disciplina Estágio I

<b>Disciplina</b>	<b>Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Inglesa</b>						
<b>Créditos</b>	04	Carga Horária (CH) Total	64	CH Teórica	48	CH Prática	16
<b>Características</b>	Semestral-obrigatória do 7º período do CLIN (2016.1 às segundas-feiras).						
<b>Pré-requisito</b>	Teorias e Princípios de Aquisição de Segunda Língua. (PPP, 2009, p. 45).						
<b>Prática</b>	Microaulas (ensino de pronúncia, escrita, compreensão oral, produção oral, aspectos gramaticais e vocabulário) e aulas de demonstração.						
<b>Ementa</b>	“Práticas reflexivas sobre as atuais abordagens de ensino e os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa e seus sistemas.”						
<b>Objetivos</b>	“Possibilitar ao aluno da licenciatura em língua inglesa a <i>reflexão crítica</i> sobre as <i>abordagens de ensino</i> de língua estrangeira existente e acerca dos princípios norteadores dos <i>procedimentos metodológicos</i> para o ensino e a aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa” (grifos nossos)						
<b>Competências a serem desenvolvidas na disciplina</b>	“Conhecimento dos princípios lingüísticos e cognitivos da aprendizagem de línguas antecessoras às teorias e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas atualmente vigentes. Elaboração de planos de aula; planejamentos e elaboração de relatórios referentes à aula de inglês como língua estrangeira. Caracterização dos aspectos da sequência didática. Desenvolvimento de postura ética, crítica e reflexiva.”						

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do “Formulário para criação e/ou regulamentação de disciplina”.<sup>319</sup>

<sup>319</sup> Documento a que tivemos acesso após a autorização da IES-A e dos sujeitos para a realização da pesquisa.

Outro documento sobre o Estágio I foi-nos fornecido pela professora formadora, Lara, a fim de que conhecêssemos sua perspectiva da disciplina. O documento, escrito em LI, elaborado e chamado por ela de “*Tentative Schedule*” (Anexo D), é um cronograma que traz as seguintes informações: bibliografia utilizada, informações sobre frequência, sistema de avaliação, objetivos da disciplina, resultados esperados, “*e-portfolio*”<sup>320</sup> – atividade proposta pela formadora –, cronograma das aulas e atividades previstas. Esta aconteceu no período de 21 de março a 11 de julho de 2016 – 17 aulas: 15 presenciais e 2 discussões on-line.

Caracterizados o contexto e os sujeitos, passaremos às considerações acerca dos procedimentos éticos relativos ao estudo.

### 3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Somente poderíamos começar o estudo de campo após a divulgação do parecer favorável de CEP/UECE, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas realizadas com seres humanos. Para iniciar o processo, obtivemos os termos de anuência da IES-A (Anexos A e B). Também conseguimos a adesão dos sujeitos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C). A autorização referia-se a realização da pesquisa em todas as suas etapas e procedimentos, como observação, entrevistas, filmagens, confrontações e filmagens das confrontações.

Estávamos, porém, cientes de que observar e filmar profissionais em situação de trabalho poderia gerar nesses sujeitos, em maior ou menor grau, constrangimentos, ansiedade e desconforto emocional. Tais sintomas poderiam surgir por motivos diversos: receio de serem expostas possíveis fragilidades pessoais e profissionais; temor de serem avaliados negativamente como profissionais; constrangimento em serem observados por alguém estranho ao ambiente cotidiano de sala de aula.

Assim, buscamos minimizar, o quanto foi possível, prováveis desconfortos e mal-estares, para que a pesquisa não causasse danos à qualidade nem à condição de trabalho dos sujeitos. Uma das medidas que adotamos foi informá-los de que o estudo visava a conhecer e a compreender o trabalho docente sob a ótica deles próprios, com vistas ao seu

---

<sup>320</sup> Durante as autoconfrontações, alguns documentos foram mencionados e, em seguida, repassados à pesquisadora. O *e-portfolio* é um deles. Trata-se de uma tarefa designada pela formadora sobre alguns pontos: a narrativa autobiográfica sobre a experiência do aluno no aprendizado de inglês e a opção pela docência; outra narrativa sobre sua compreensão acerca do método de ensino que lhe coube apresentar na microaula e a relação deste com a abordagem comunicativa de ensino de LI. Já que foram mencionados nas autoconfrontações, pela formadora e pelas formandas, como algo importante realizado ao longo da disciplina, optamos por utilizá-los como dados extras na triangulação com as entrevistas e os dados gerados no QMAC.

desenvolvimento profissional. Demos essas informações durante uma apresentação para a turma de Estágio I a fim de que decidissem se desejavam, ou não, colaborar com a pesquisa.

Antes de cada procedimento, elucidamos objetivos, instrumentos e intervenções do estudo aos sujeitos. Assim, antes das filmagens, das alo e autoconfrontações, reiteramos os esclarecimentos dados na referida apresentação.

Aqueles que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também tiveram todo o apoio no que diz respeito ao seu bem-estar durante o período da pesquisa. Mantivemos os sujeitos constantemente informados, através de *e-mails*, acerca do que havia sido feito e do que ainda havíamos de fazer. Realizamos observação não-participante para que se acostumassem à sua presença na classe e mediamos todas as etapas da pesquisa, mantendo em sigilo o material filmado. Este faz parte do nosso arquivo pessoal.

Ao longo do estudo entregamos aos sujeitos (protagonistas e participantes do coletivo) os filmes legendados de suas aulas e microaulas. Os filmes das alo e autoconfrontações encontram-se disponíveis para a consulta dos sujeitos, se o desejarem.

Conduzimos o estudo de modo a ressaltar os benefícios da autoconfrontação como um processo formativo-interventivo para o desenvolvimento do professor formador e para o professor em formação, no contexto da Licenciatura em Letras/Inglês. Cabe destacar, entretanto, que minimizar desconfortos dos sujeitos não significou evitar o conflito inerente à situação de diálogo em que estariam envolvidos, posto que “[a] palavra está sempre carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 95) e por isso, o conflito era esperado e necessário ao movimento.

A seguir, descreveremos as etapas da pesquisa, as intervenções, os procedimentos de geração de dados e os instrumentos utilizados.

### 3.4 ETAPAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa está dividida em três grandes fases<sup>321</sup>, que se subdividem em etapas. Na primeira fase, preparamos a submissão do projeto ao CEP/UECE. Esta fase constituiu-se de abordagens iniciais pré-confrontações. Na segunda fase, realizamos a pesquisa de campo para a geração de dados através das confrontações. Na terceira fase analisamos os dados obtidos. Mais adiante, retomaremos a terceira fase, para esclarecer o leitor acerca das

---

<sup>321</sup> Convém ressaltar que a construção da fundamentação teórica teve início antes da submissão do PP ao CEP, contudo, procedemos a várias reconstruções à medida que analisávamos os dados. Esse processo de construção e reconstrução da fundamentação pode ser exigido em estudos ancorados no QMAC e na análise dialógica círculo-bakhtiniana.



categorias de análise. Por ora, no presente item descreveremos cada uma das três fases e seus desdobramentos, a fim de explicar nossas decisões ao longo do percurso metodológico.

### 3.4.1 Primeira fase: abordagens iniciais

Compreendemos as ações tomadas na primeira fase como abordagens iniciais. Descrevêmo-las no Quadro 12 a seguir.

**Quadro 12 – Síntese das etapas anteriores à submissão do Projeto de Pesquisa ao CEP**

<b>Data</b>	<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Comentários</b>
25/03/2015	Contato com a professora Lara (e-mail).	Indagar se Lara participaria do estudo, quais disciplinas ministraria em 2016.1 e qual delas seria uma introdução aos estágios.	Lara respondeu ao e-mail com cópia para coordenadora do CLIN na época, para que pudéssemos contatar a IES-A sobre o assunto. Interpretamos esse gesto como um sinal de que Lara estaria disposta a participar da pesquisa.
05/03/2016	Contato com a professora Lara (e-mail).	Confirmar participação de Lara no estudo.	Em 08 de março de 2016, Lara respondeu que ministraria o Estágio I. Em 25 de março, enviou o cronograma desta disciplina. Com a informação, buscamos agilizar as autorizações para submeter o projeto ao CEP/UECE, pois suas aulas já haviam iniciado em 21 de março.
29/03/2016	Envio dos Termos de Anuência para a IES-A.	Obter autorização da Direção do Centro de Humanidades da IES-A (Anexo A) e da Coord. do CLIN (Anexo B).	Os termos foram assinados e devolvidos no dia 30 de março. A pedido da coordenadora do CLIN, também enviamos uma cópia do resumo da pesquisa e o TCLE (Anexo C).
30/03/2016	Envio do TCLE para Lara.	Informar sobre a pesquisa.	TCLE requisitado por Lara, pois desejava mais informações sobre a pesquisa.
04/04/2016	Apresentação da pesquisa para a turma de Estágio I.	Introduzir a perspectiva do ensino como trabalho, explicar, em linhas gerais, a Clínica da Atividade, os procedimentos do QMAC e os aspectos éticos.	Lara cedeu 40 minutos da sua aula no dia 04 de abril de 2016 para que explicássemos a pesquisa para sua turma. Esta etapa foi imperativa, pois o sucesso das etapas subsequentes, inclusive a adesão ao estudo, dependeria deste primeiro contato entre a pesquisadora e os sujeitos.
05/04/2016	Submissão do PP ao CEP/UECE.	Obter autorização daquele órgão para a realização da pesquisa (Anexo K).	Recebemos (via e-mail) os TCLE assinados. Em 26 de abril, o parecer favorável <sup>322</sup> foi publicado no <i>site</i> do CEP. Em 02 de maio de 2016, iniciamos a pesquisa de campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>322</sup> Parecer Consubstanciado do CEP: nº 1.514.634 CAAE: 55340516.2.0000.5534. Agradecemos ao Prof. Isaac Neto Góes da Silva, Coordenador do CEP/UECE na época da pesquisa, que gentilmente nos atendeu e respondeu nossas dúvidas a respeito da submissão do projeto.

Na sequência, detalharemos as etapas subsequentes, os procedimentos e os instrumentos da segunda fase: a pesquisa de campo.

### 3.4.2 Segunda fase: a pesquisa de campo

Neste subitem, trataremos das etapas da pesquisa de campo e da metodologia de geração dos dados principais (atividade linguageira dos sujeitos em confrontação com a atividade inicial). Também explicaremos a obtenção e utilização de dados secundários reunidos a partir de documentos referentes à disciplina e à formação (PPP, ementa, plano geral da disciplina, planos de aula, *checklist* de avaliação; *e-portfolios* das formandas; etc), e, sobretudo, das entrevistas (inicial e final).

Na segunda fase, a cada intervenção proposta na pesquisa corresponderam procedimentos e instrumentos específicos. Assim sendo, planejamos dez intervenções. No decorrer do estudo de campo, precisamos subdividir algumas, não havendo, contudo, necessidade de acrescentar novos instrumentos ou classificar novas intervenções, já que os procedimentos se repetiram, como ocorreu na ALC com a formadora e no RC, cada um realizado em dois encontros para que fossem finalizados.

Iniciaremos a descrição dessa fase pela entrevista inicial. Depois, descreveremos o procedimento de observação não-participante e apresentaremos os instrumentos relativos às filmagens da atividade docente da formadora e das formandas. Posteriormente, descreveremos as filmagens dos processos de ACS das formandas e da formadora, com suas atividades iniciais e as filmagens dos processos de ALC e de ACC. Em seguida, apresentaremos o processo dialógico do RC. Finalmente, descreveremos a entrevista final.

#### 3.4.2.1 Intervenção<sup>323</sup> 1: entrevista inicial

A despeito da completude e da suficiência do QMAC nos estudos sobre o trabalho, realizados na França pela equipe ERGAPE, por exemplo, este não é um quadro fechado que não aceita a interferência de outros instrumentos que possam acrescentar informações relevantes à investigação. Pesquisadores brasileiros que utilizam a autoconfrontação têm

---

<sup>323</sup> Adotamos o termo “intervenção” em conformidade com os pressupostos do QMAC e da Clínica da Atividade, segundo os quais, os contatos entre o pesquisador e os protagonistas do estudo já indicam um possível processo de intervenção na sua atividade (CLOT, 2010b). Pesquisa de intervenção é o termo adotado pelo autor.

recorrido a instrumentos que colaboram com os dados languageiros por ela gerados, como entrevistas, questionários, análise de documentos e outros (KAYANO, 2005; FONSECA, 2008; MURTA, 2008; FOGAÇA, 2010; SOARES, 2011; AUAREK, 2012; BRANDO, 2012; FACCO, 2013; DANTAS, 2014; MAGALHÃES, 2014; ANDRADE, 2015; THÉ, 2015). Tais instrumentos visam a conhecer melhor a constituição do grupo de análise no momento anterior à intervenção com o QMAC e a reunir dados que contribuam para uma triangulação.

Para Triviños (1987, p. 137-138), instrumentos como entrevista estruturada, observação ou questionário “pode[m] ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações”. Para nós, a entrevista traria informações que poderiam iluminar as análises, confirmando ou desconfirmado asserções elaboradas ao longo do estudo (ou mesmo pré-concepções que naturalmente trazemos para a pesquisa).

Nesta tese, utilizamos entrevistas (inicial e final) com diferentes fins. A entrevista inicial foi planejada com quatro objetivos. Primeiro, conhecer melhor o nosso grupo de análise: sua relação com o curso, seus conhecimentos de inglês, sua experiência profissional. Segundo, provocar uma reflexão acerca do trabalho docente na licenciatura. Terceiro, conhecer possíveis crenças dos sujeitos acerca desse contexto e suas compreensões sobre o papel do formador e do formando e como reagiriam ao termo “trabalho discente”. Quarto, reunir dados que pudessem colaborar para a triangulação dos achados.

Isto posto, após a adesão dos sujeitos ao estudo, a primeira intervenção deu-se com o envio da entrevista inicial. Enviamos as perguntas por correio eletrônico para minimizar o nosso trabalho em relação à quantidade considerável de transcrições, o que se confirmou ao longo do estudo.

No dia 30 de abril de 2016, enviamos um *e-mail* de agradecimento pela adesão ao estudo para a formadora e seus alunos. A esta mensagem anexamos a *entrevista inicial* (EI), que todos deveriam devolver, também por *e-mail*, no prazo estabelecido (15 de maio para os alunos e 20 de maio para a professora formadora).

Planejamos a EI em dois modelos: um para a formadora (Apêndice A) e outro para os alunos (Apêndice B). À medida que recebíamos as entrevistas, fazíamos uma leitura destas. Quando houve alguma dúvida quanto à resposta, reenviamos o mesmo arquivo acrescido das nossas indagações em outra cor e pedimos que as respostas fossem respondidas também em outra cor para distinguir da primeira resposta enviada<sup>324</sup>, como ilustrado no Quadro 10, onde

---

<sup>324</sup> Esse procedimento foi utilizado para minimizar, o quanto possível, problemas de compreensão de ambos os lados (pesquisadora e sujeitos), tendo por base, também, o relato de Bonini (2000) sobre a entrevista por *e-mail*.

há um exemplo extraído da EI de Flora, referente à pergunta 9 (EIF\_Q9). O exemplo mostra como as entrevistas por *e-mail* foram gerenciadas pela pesquisadora.

Esse procedimento ocorreu em todas as entrevistas (inicial e final) de todos os sujeitos (protagonistas e participantes do coletivo). O procedimento diferenciou-se apenas na entrevista final com a formadora, pois esta preferiu reenviar suas respostas através de arquivos de áudio pelo aplicativo *WhatsApp*. Neste caso, transcrevemos os áudios (a entrevista final será comentada mais adiante). Vejamos o Quadro 13, a seguir.

### Quadro 13 – Exemplo de procedimento adotado na entrevista por e-mail

**Formanda Participante: Flora**

**Pergunta da entrevista inicial e resposta enviada pela participante:**

Q9: O que você gostaria de aprender ou esperava aprender no Curso de Letras, mas ainda não teve a oportunidade?

R9: “Acredito que aprendi a grande maioria do que esperava, mas gostaria de que os professores e professoras dos semestres iniciais tivessem uma visão mais científica da língua ao repassar conteúdos”.

**Após a leitura da resposta pela pesquisadora:**

P: **Em R9’, você afirma que a formação atendeu ao que você esperava. O que exatamente você esperava aprender?**

R9’: “Participar de forma ativa é dar opiniões, fazer perguntas na sala de aula, até mesmo discordar dos colegas/professora em alguns momentos; enfim, ter oportunidade de construir o conhecimento juntamente com o professor/professora, e não apenas receber conteúdos e instruções. Nesse sentido, é importante o papel de estímulo do profissional do magistério em relação aos estudantes, o que tenho percebido nesta disciplina [Estágio I]”.

**Q: Questão R: Resposta P: Pesquisadora R’ : Resposta reformulada ou acrescida.**

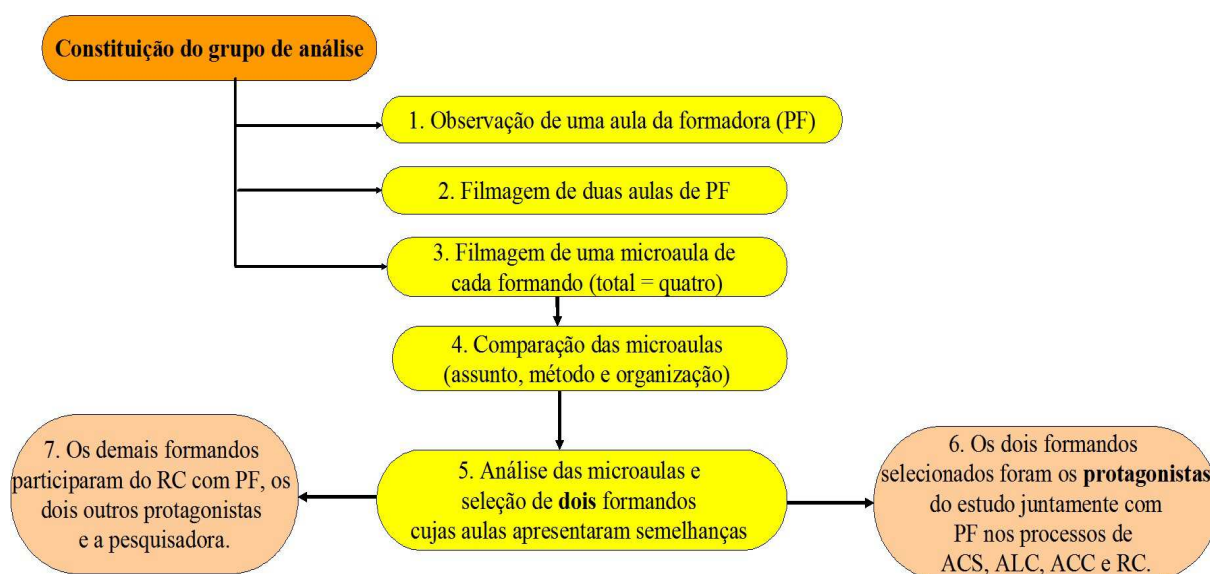
Fonte: Elaborado pela autora a partir do procedimento adotado na correspondência eletrônica entre a esta e a participante Flora no instrumento Entrevista Inicial (EIF\_Q9 – lê-se: entrevista inicial de Flora, questão 9).

Após a leitura das respostas, identificamos temas que foram retomados nas confrontações. As entrevistas também forneceram dados relevantes que permitiram uma triangulação com os dados gerados nas autoconfrontações, como veremos no relatório final.

Na sequência, comentaremos a segunda intervenção: a observação não-participante que ocorreu antes das etapas de filmagem.

Antes, porém gostaríamos de ilustrar a constituição do grupo de análise, isto é, dos sujeitos que participaram dos processos de aloconfrontação, autoconfrontação e do retorno ao coletivo. Os procedimentos de constituição desse grupo deram-se após o envio das entrevistas iniciais. A partir da ilustração, é possível ter uma ideia geral dos procedimentos que levaram à escolha dos protagonistas. Convém lembrar que a formadora já é considerada protagonista do estudo desde a concepção da pesquisa.

**Figura 28 – Etapas da constituição do grupo de análise**



Fonte: Elaborada pela autora.

Na sequência, explicaremos cada uma das fases descritas na ilustração acima. Lembramos que procedimentos de ACS, ALC, ACC e RC serão esclarecidos ao longo deste item (3.4.2).

### 3.4.2.2 Intervenção 2: observação não-participante

Marconi e Lakatos (2006, p. 90) definem como observação não-participante ou passiva aquela em que o pesquisador observa a realidade estudada “sem integrar-se a ela”, sendo um “espectador” dos eventos. Iniciamos a pesquisa de campo com uma observação não-participante. Este procedimento foi vital para a familiarização com o contexto, para a compreensão da dinâmica das aulas no Estágio I e para compreensão do estilo da formadora.

As aulas aconteceram nos meses de março a julho de 2016 (Anexo D), às segundas-feiras, de 18:30h às 21h.<sup>325</sup> Como explicamos no Quadro 12 (p. 400), fizemos nosso convite formal para a turma no dia **04 de abril**, mas só foi possível iniciar a pesquisa após o recebimento do parecer do CEP, o que aconteceu no dia **26 de abril**. Até esta data, já havíamos perdido cinco aulas presenciais, restando-nos oito aulas para realizarmos as duas

<sup>325</sup> Os horários de início e término variavam conforme a chegada dos alunos, a quantidade de assuntos a serem tratados no dia e as condições de segurança no bairro onde está localizado o campus do CLIN.

observações programadas, duas filmagens de aulas da formadora e as filmagens das microaulas dos formandos, pois as aulas restantes seriam de avaliações e discussões *online*.

Planejamos a observação de dois encontros, isto é, dois dias de aula da formadora para familiarização dos alunos com a presença da pesquisadora. No entanto, após a observação da primeira aula, no dia **02 de maio** de 2016, Lara alegou não ser necessária mais uma observação com aquele fim. Por recearmos um atraso no cronograma da pesquisa, concordamos em iniciar as filmagens na aula seguinte, isto é, no dia **09 de maio**.

Elaboramos um formulário de observação (Apêndice F) para acompanharmos a aula da formadora. O instrumento mostrou-se útil na medida em que orientou tanto a identificação de ações consideradas exemplos do ensinar a ensinar como a descrição da aula propriamente dita. Além disso, a observação não-participante durante as filmagens possibilitou observar a atividade discente dos alunos da disciplina.

A partir das impressões sobre o papel dos alunos na aula de Lara, foi possível compreender as respostas dadas na EI pelas formandas a respeito do papel que pensavam ter na formação e da (in)compreensão da atividade discente como trabalho. Esses assuntos foram retomados na análise dos achados.

A observação deu-se conforme ilustra o Quadro 14. O formulário também foi utilizado nas duas filmagens das aulas da formadora e na filmagem das microaulas.

#### **Quadro 14 – Descrição do procedimento de observação não-participante**

01.	Pesquisadora e PF encontram-se na sala do Estágio I aproximadamente às 18h10.
02.	Pesquisadora prepara-se para iniciar a observação.
03.	Lara organiza seu material sobre a mesa, anota o título do texto a ser discutido na lousa e aguarda os alunos. (6 matriculados e 5 frequentadores).
04.	Os alunos demoram, o que causa estranheza a Lara.
05.	Às 18h54 a aluna Jade chega.
06.	Lara cumprimenta a aluna. Inicia a aula retomando a discussão on-line da aula anterior (25 de abril).
07.	Lara discute uma gama de conteúdos acerca do papel da memória na aprendizagem.
08.	Jade é a única aluna presente e participa da aula, interagindo com a formadora.
09.	A pesquisadora segue tomando nota do que ocorre na aula até o encerramento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de observação.

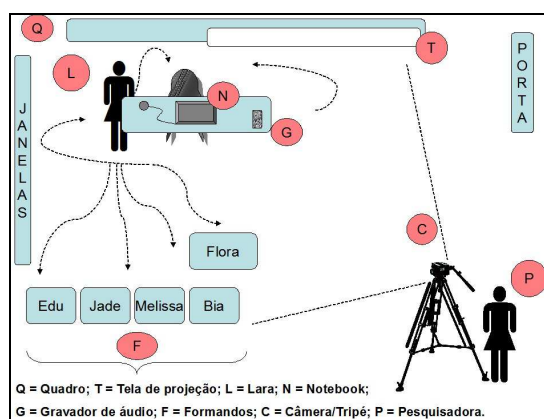
A seguir, descreveremos a intervenção 3, quando filmamos duas aulas da professora formadora.

### 3.4.2.3 Intervenção 3: filmagem de duas aulas da professora formadora

A primeira filmagem de uma aula da formadora ocorreu no dia 09 de maio de 2016. Os alunos estavam cientes do início das gravações naquela data. O equipamento de gravação durante a pesquisa constou de uma minifilmadora, cartão de memória de 32GB, um tripé com manivela para movimentos na vertical e na horizontal, cartão de memória extra (32GB), duas extensões elétricas, um gravador digital (2GB), utilizado na transcrição das aulas e autoconfrontações e um *datashow*.<sup>326</sup>

Posicionamos a câmera no canto da sala de modo a filmar a formadora, sua atividade e sua movimentação. Com o uso do tripé, também foi possível filmar a atividade discente dos alunos em alguns momentos da aula. Colocamos o gravador digital sobre a mesa de Lara para captar bem o som, caso o áudio da filmadora não funcionasse a contento, pois as vozes dos participantes poderiam ser abafadas pelo som do ar-condicionado. A organização da sala para a filmagem e os equipamentos utilizados estão descritos na Figura 29.

**Figura 29 – Configuração da sala na primeira filmagem da aula de Lara**



Fonte: Elaborada pela autora (imagem do tripé extraída do Google Images)

A imagem mostra o posicionamento de todos os atores da pesquisa. Enquanto pesquisadora e formandos ficaram fixos em suas posições, a formadora Lara transitou pela

<sup>326</sup> Levamos nosso *datashow* para o CH, mas não o utilizamos, por já haver um na sala. Utilizamos-lo na filmagem da ACS na residência de Lara e na ALC no seu escritório. Levamos extensões para eletricidade para a câmera e o *notebook*, caso fosse necessário recarregá-los durante as filmagens, pois as tomadas estavam em pontos distantes do melhor local para posicionar o tripé. O ideal é ter extensões com fio de no mínimo três metros e cartão de memória reserva. Nesta pesquisa, ambos foram essenciais para a continuação de uma das filmagens. Estas são informações relevantes, pois a pesquisa em autoconfrontação depende desse aparato. É importante que o pesquisador visite o local da filmagem com antecedência para organizar o seu equipamento, sob pena de prejudicar a filmagem da confrontação.

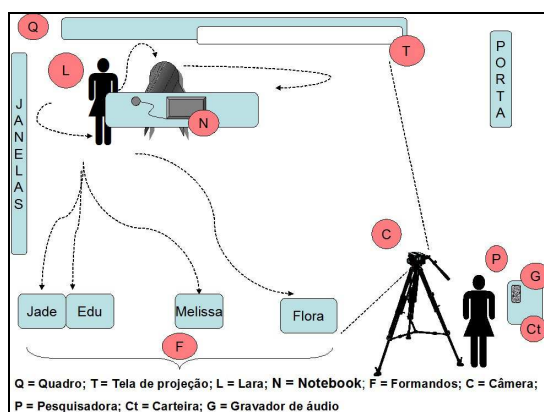
área indicada nas setas durante a aula, ora para falar individualmente com os alunos ora para usar o quadro, ora para explicar/exemplificar um determinado conceito.

A primeira aula filmada teve início às 18h10 e terminou às 21h15, tendo a edição uma duração de 2h48min (duas horas e quarenta e oito minutos). Durante a aula, Lara discutiu com a turma os conceitos científicos relativos aos processos de ensino e aprendizagem e à importância da memória através de um banco de termos e suas definições projetadas na tela.

A segunda filmagem deveria ter ocorrido na aula do dia 16 de maio. Porém, em razão de Lara ter apresentado um problema de saúde, esta aula foi cancelada com antecedência e a filmagem foi realizada na aula seguinte, no dia 23 de maio de 2016. Lara revisou a aula anterior e discutiu os princípios do ensino de línguas (*Language Teaching Principles*). A filmagem teve duração de 2h58 (duas horas e cinquenta e oito minutos).

Lara entregou-nos o material didático que fora utilizado com os alunos, incluindo as atividades escritas e orais. Retratamos a configuração da sala e os movimentos da formadora na segunda filmagem, na Figura 30. Nesta aula, inicialmente, estavam presentes apenas duas alunas, Melissa e Flora. Edu e Jade chegaram uma hora após o início da aula. Bia não compareceu nessa data.

**Figura 30 – Configuração da sala na segunda filmagem da aula de Lara**



Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 30, os formandos posicionaram-se mais distantes uns dos outros, exceto Edu e Jade, que, ao chegarem, sentaram-se um ao lado do outro, como de costume, ao longo do estudo. Melissa e Flora estavam mais afastadas. Acreditamos que a disposição dos alunos em uma sala de aula é um elemento a ser considerado, pois pode contribuir para a participação, a atenção, a (in)disciplina, a comunicação entre professor e alunos. Este foi um tema levantado pela pesquisadora nas ALC com as formandas e na ACS com a formadora.



Após as filmagens das duas aulas de Lara, iniciamos a legendagem dos vídeos das aulas para facilitar os processos de ACS, ACC, ALC e RC e para nos familiarizarmos com os temas possíveis que poderiam emergir na aula, comparando-os aos que identificamos na EI. A legendagem foi fundamental porque a qualidade da reprodução do som das gravações no espaço da sala (aproximadamente 15m<sup>2</sup>), embora audível, não ficou satisfatória.

#### 3.4.2.4 Intervenção 4: filmagem das microaulas dos formandos

Retornamos ao CLIN No dia 13 de junho de 2016. Todos os alunos da turma de Estágio I apresentaram suas microaulas nesta data. Por um lado foi positivo, pois concentrou todas as microaulas em um único encontro. Por outro, prejudicou a filmagem da aula de Edu. A memória do cartão acabou no final da aula da formanda Bia, mas foi possível filmar o suficiente para a pesquisa (uma parte no celular de Lara e outra, no celular da pesquisadora). Os celulares não suportaram a filmagem completa da microaula de Edu, deixando-nos apenas com sete minutos de registro. Contudo, esse fato não prejudicou o andamento da pesquisa.<sup>327</sup>

A microaula (WALLACE, 1991, p. 87) estava prevista tanto na descrição da disciplina como no plano de curso da formadora. Trata-se de uma aula onde cada um deveria apresentar, em até 20 minutos, um assunto ministrado conforme um método de ensino anterior à Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*).

Lara sorteou os métodos no dia 09 de maio. Os alunos não tiveram acesso aos métodos uns dos outros, como planejado por Lara. A cada microaula, eles deveriam preencher uma tabela com características que haviam identificado, apontando o método aplicado.<sup>328</sup> Essa atividade foi citada nas alo e autoconfrontações com Bia e Melissa e será retomada na análise dos dados.

As imagens da Figura 31 retratam a configuração da sala de aula, a movimentação das formandas durante suas microaulas<sup>329</sup>, os recursos didático-pedagógicos empregados e os

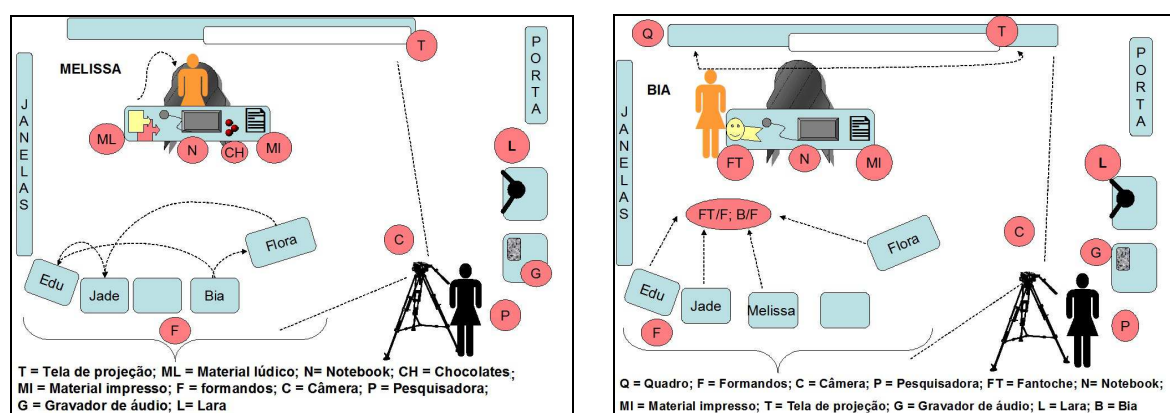
<sup>327</sup> No momento em que a filmadora indicou memória cheia, a pesquisadora informou a Lara, que estava ao seu lado, assistindo às microaulas. Esta imediatamente começou a filmar com seu celular enquanto a pesquisadora contactou seu marido a fim de que este comprasse outro cartão e levasse até à sala de aula. Quando o novo cartão foi entregue, Edu já estava finalizando sua apresentação. Esse problema não comprometeu o estudo, pois o formando não respondeu às entrevistas nem aos *e-mails* nem se apresentou para o RC.

<sup>328</sup> A ordem de apresentação foi estipulada por Lara no dia 9 de maio a partir do número no papel sorteado de cada formando. Flora: *Grammar Translation* (Método da Tradução); Melissa: *Direct Method* (Método Direto); Bia: *Cognitive Code Theory* (Teoria do Código Cognitivo); Edu: *Audiolingual* (Audiolingual); Jade: *Total Physical Response* (Resposta Física Total). Para uma descrição de cada um desses métodos, ver o Capítulo 2 de BROWN (2001).

<sup>329</sup> As imagens da microaulas de Flora e Jade encontram-se no Apêndice G.

padrões de interação e movimentação dos alunos. Percebemos o uso de recursos didático-pedagógicos, como *power point*, vídeo e *realia* (material de uso ordinário, não produzido para fins pedagógico, porém utilizado em situações de ensino). Também observamos o emprego de recursos lúdicos, a saber, fantoche, música e jogos. Melissa também utilizou chocolates como recompensa para o jogo que propôs. As setas tracejadas indicam a movimentação das formandas Bia e Melissa e dos colegas em cada microaula, bem como as interações entre eles.

**Figura 31 – Configuração da sala, movimentação das formandas Bia e Melissa nas microaulas, recursos didático-pedagógicos e padrões de interação**



Fonte: Elaboradas pela autora a partir dos filmes das microaulas das formandas em 13 de junho de 2016

As informações ilustradas nas Figuras 29, 30 e 31 foram discutidas nos processos dialógicos de ACS, ALC, ACC e RC. A partir dessas discussões, extraímos temas e categorias que utilizamos na análise dos dados, conforme veremos adiante, no item 3.6.

Uma vez descritos a etapa e o instrumento da filmagem das aulas da formadora e das microaulas das formandas, discorreremos acerca das intervenções que possibilitaram a produção dos dados linguageiros sobre o trabalho. Estas se referem às filmagens das alo e autoconfrontações e do retorno ao coletivo, no total, cinco intervenções, apresentadas na ordem em que ocorreram. A primeira refere-se à filmagem das ACS e ALC com as formandas.

Antes de seguirmos adiante na apresentação das intervenções, parece-nos salutar retomarmos, brevemente, o QMAC e a aloconfrontação para esclarecer a utilização desta última na tese. Para nós, a aloconfrontação viabilizaria o estudo com sujeitos de *status* diferentes, mas que realizam atividades semelhantes – *mutatis mutandis*–, como entendemos ser o caso do formador e de formandos em uma licenciatura. Após esse esclarecimento,

daremos continuidade à metodologia da pesquisa com a descrição da segunda etapa, suas intervenções e instrumentos utilizados.

#### 3.4.2.5 Aloconfrontação: um caminho para confrontar formadora e formandas

Há três elementos constitutivos do QMAC já discutidos no referencial teórico: o filme da atividade inicial concreta; as autoconfrontações simples e cruzada (ACS e ACC) e a extensão ou retorno ao coletivo (RC). O filme (*artefato*) tem a função de desencadear as verbalizações dos sujeitos, isto é, ele torna possível a transição da observação da atividade inicial para a realização da atividade linguageira. A autoconfrontação (*processo dialógico*) tem a função de possibilitar o encontro do docente com a sua atividade e com a atividade do outro; e de dialogar sobre essa atividade e, ao fazê-lo, transformar sua própria prática pedagógica por meio da linguagem.

O trabalhador pode transformar-se, enquanto profissional, durante e após a participação em uma pesquisa de natureza clínica, dialógica e reflexiva, como proposto neste estudo, porquanto a autoconfrontação é um processo e, como tal, não finda com a pesquisa. Acreditamos que os sujeitos continuarão a refletir sobre o que visualizaram e discutiram.

Ao assistir ao vídeo de uma cena de trabalho – situação de ensino no contexto desta pesquisa – formadora e formandas reviveram a experiência de ensino. Em um processo de "reflexão *a posteriori*" (ACS e ACC), segundo Faïta (2007), elas analisaram seu próprio trabalho filmado, em parceria com a pesquisadora (mediadora, coanalista e intérprete do trabalho). O filme passou, assim, de uma experiência vivida "a objeto de uma atividade crítica de redescoberta, de apreciação, de comentários"<sup>330</sup>, (FAÏTA, 2007, p. 4).

Nesta pesquisa, como já explicamos, a mediação e a coanálise da pesquisadora deram-se por meio da linguagem, do diálogo sobre a atividade inicial filmada e revisitada nos processos de autoconfrontação. A coanálise teve como objeto a linguagem sobre essa atividade inicial, ou seja, a atividade linguageira dos sujeitos sobre o trabalho. Neste caso, a formadora estabeleceu um diálogo com a pesquisadora, mas também com ela própria na ACS, sobre suas escolhas e decisões nas sequências filmadas e sobre questões teóricas e práticas do *métier*.

---

<sup>330</sup> No original : “[...] l’objet d’une activité critique de redécouverte, d’appréciation, de commentaire” (FAÏTA, 2007, p. 4).

O mesmo processo ocorreu com as formandas, individualmente, em ACS. Em seguida, as formandas tiveram a experiência de passar pelo processo dialógico da ACC, isto é, dialogaram sobre suas cenas, analisando-as em conjunto com a pesquisadora. Esperávamos, com base na Teoria do Desenvolvimento de Vigotski, que o filme e as verbalizações, a partir da atividade inicial, fossem instrumentos que ensejassem a reflexão, a "tomada de consciência" e uma possível ação de transformação sobre o funcionamento da atividade docente pelas formandas (e pela formadora) (CLOT, 2010b, p. 148; FRIEDRICH, 2012).

O problema que se colocava era: a Clínica da Atividade e o QMAC, no tocante à realização da ACC, preconizam que se deve trabalhar com sujeitos de *status* semelhantes, que desenvolvam atividades semelhantes, e cujos filmes tenham cenas também semelhantes. Por termos sujeitos de *status* hierarquicamente distintos (formadora e formandas), fez-se necessário encontrar caminhos que nos possibilitassem realizar o estudo sem, contudo, descaracterizar a abordagem clínica nem o QMAC. Desta maneira, buscamos as soluções nos campos conceitual e metodológico.

No campo conceitual, tomamos a atividade discente como um trabalho (MILLET, 2003; PERRENOUD, 2005; 2011; DAYER, 2011), como detalhado no item 2.2. Ao fazê-lo, foi possível: a) mitigar a diferença de *status* e de assimetria, b) compreender o lócus da formação como local da atividade da formadora e das formandas e, conseqüentemente, c) considerar a última fase como, propriamente, um retorno ao coletivo de trabalho.

Em outras palavras, de um lado, temos a atividade regular discente na licenciatura, sujeita a prescrições, organizada pela formadora e realizada pelas formandas, segundo a compreensão que têm do que lhes é prescrito e a reinterpretação que fazem disso. De outro lado, há a atividade da microaula, que, embora faça parte dessa atividade regular discente, requer que o formando assuma a turma como professor em um determinado momento do curso. Essa troca de papéis da formanda (aluna → professora) viabiliza a análise da simulação da prática docente como uma atividade concreta de trabalho, assim como ocorre nas aulas realizadas em estágios de regência que também são objeto de pesquisas em autoconfrontação, como em Stutz (2012) e outros.

Ainda que, conceitualmente, tenha sido possível considerar a atividade discente como trabalho para fins práticos da pesquisa, permanecia nossa inquietação quanto à reação das formandas ao serem colocadas frente a frente com sua formadora para discutir o trabalho docente. Nosso receio era de que esse encontro pudesse por em risco a continuidade da pesquisa em razão da relação de poder existente entre professor e aluno.

Conforme estudo realizado por Santos (1999, p. 189), “[o] discurso de sala de aula em contexto universitário tem marcas linguísticas que denotam relações de poder entre professor e aluno”, caracterizando a assimetria desta relação. A autora também constatou que, em sala de aula, “o papel de interlocutor” dos alunos se manifestou de duas maneiras: “visível” (respostas às perguntas) e “virtual” (“silêncio interlocutivo”)<sup>331</sup>.

Tais constatações da autora no contexto da aula universitária reforçavam nosso receio de que as formandas pudessem sentir-se constrangidas a se posicionarem sobre o trabalho da formadora diante da presença desta. Neste caso, a solução que encontramos foi metodológica: colocá-las frente a frente apenas no retorno ao coletivo, etapa final do QMAC, quando também estariam presentes as formandas participantes, Jade e Flora.<sup>332</sup>

A solução dada garantiria a realização parcial da pesquisa, pois não contemplava a proposta principal da tese, isto é, a análise da atividade inicial da formadora pelas formandas e vice-versa. Como vimos, o QMAC é constituído por ACS, ACC e RC. Todas as etapas abrangiam a pesquisa com as formandas e com a formadora, porém, em separado.

Precisávamos de um caminho para que formadora e formandas comentassem a atividade inicial umas das outras, como ocorre na ACC entre pares, mas, preservando-se cada lado para que o encontro das protagonistas no RC acontecesse de modo tranquilo.

Para isso, além de utilizarmos o QMAC na geração dos dados languageiros, também utilizamos uma metodologia de base cognitivista, a aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004). A ALC permitiu que as formandas comentassem o filme da atividade inicial da formadora sem a presença desta. O mesmo ocorreu em relação à professora formadora e a sua análise da atividade discente e inicial das formandas a partir das microaulas.

Esse procedimento aconteceu após a ACS de cada formanda e da formadora. Também se deu, mais uma vez, após a ACC das formandas. Desta maneira, seguimos o que preconizam Mollo (2002) e Mollo e Falzon (2004), citados por Gagnière, Bétrancourt, Détienne (2007, p. 2), isto é, a autoconfrontação (sujeito com a própria atividade) deve preceder a aloconfrontação (sujeito com a atividade do outro).

Entendemos que a utilização da ALC não comprometeu a metodologia da pesquisa nem complementou o papel do QMAC. A ALC tornou possível que sujeitos de *status* diferentes analisassem um a atividade do outro antes do RC. No RC, formadora e formandas

---

<sup>331</sup> Reiteramos que o fato de estar em silêncio não significa que o estudante não esteja refletindo nem estabelecendo relações com o que já saiba sobre o assunto em discussão ou sobre sua experiência naquela área.

<sup>332</sup> Agradecemos ao Prof. Daniel Faïta pela leitura do esboço da metodologia do projeto de pesquisa e por, mui gentilmente, debater conosco sobre questões metodológicas desse estudo.

dialogaram a respeito do que foi trazido à baila sobre a atividade docente e discente na formação nos processos dialógicos de ACS e ACC (previstos no QMAC) e na ALC.

Foram essas discussões que nos ajudaram a construir o patrimônio que entendemos ser, de algum modo, útil à prática docente da formadora e à prática atual e futura das formandas, bem como ao conjunto de pesquisas acerca do ensino como trabalho. Para ilustrar a utilização paralela do QMAC e da ALC, elaboramos a Figura 32 a seguir:

**Figura 32 – Esquema de uso do QMAC e da ALC na geração de dados linguageiros**



Legenda: AI = Atividade inicial concreta

Fonte: Elaborada pela autora.

Em síntese, conforme a ilustração acima o QMAC possibilitou a geração dos dados linguageiros nas três fases, a saber: (i) construção do grupo de análise; (ii) realização das autoconfrontações (simples e cruzada); (iii) retorno ao coletivo (VIEIRA; FAÏTA, 2003). No primeiro, observamos as protagonistas em situação de ensino e, posteriormente, filmamos sua atividade docente. No segundo, realizamos as auto e autoconfrontações a partir desses filmes.

Na ACS, cada protagonista foi confrontada com o filme da sua atividade e, em diálogo consigo, com o filme e com a pesquisadora, produziu um discurso (atividade linguageira) sobre sua atividade inicial (concreta). Na ACC, a protagonista Bia dialogou consigo, com o filme da sua atividade, com a protagonista Melissa, com o filme da atividade desta e com a pesquisadora, o mesmo ocorreu com Melissa.

Utilizamos a ALC para conseguir o olhar da formadora sobre a atividade docente e discente das formandas e vice-versa. Nesta, as formandas observaram a atividade inicial da formadora sem que ela estivesse presente; o mesmo se deu com a formadora. No terceiro, o retorno ao coletivo (RC), levamos o resultado das alo e autoconfrontações anteriores para o grupo de protagonistas e participantes para, neste estudo, gerar uma discussão sobre as questões de pesquisa e questões que emergiram nos momentos (ii) e (iii) retromencionados. Analisamos a atividade linguageira gerada em todos esses momentos.

Uma vez esclarecida a utilização da ALC e o motivo pelo qual foi necessária à consecução da pesquisa, prosseguiremos descrevendo as intervenções, procedimentos e instrumentos empregados no estudo.

#### 3.4.2.6 Intervenção 5: filmagem das ACS e ALC com as formandas

A ACS e a ALC realizadas com a formanda Bia aconteceram no dia 23 de junho de 2016 em uma das salas do prédio do CLIN no CH da IES-A. A filmagem durou 01h08 (mais precisamente, uma hora, oito minutos e cinqüenta e dois segundos). A ACS e a ALC realizadas com a formanda Melissa ocorreram no dia 24 de junho de 2016, no mesmo prédio, porém em outra sala. A filmagem teve duração de 01h04min (uma hora e quatro minutos).

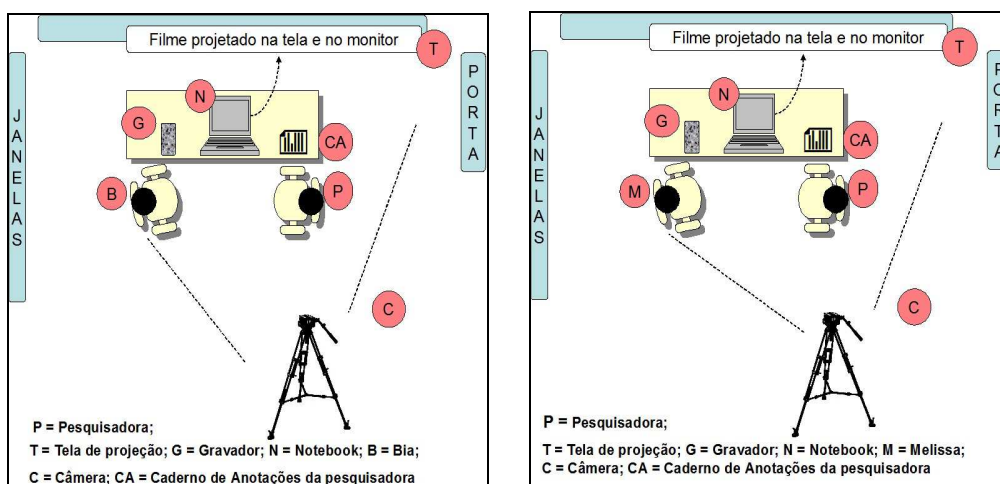
Procedemos do mesmo modo com ambas as formandas. Primeiro, fizemos o contato por *e-mail*. Depois, chegamos ao local meia hora antes do horário combinado para deixar o equipamento pronto e preparar a sala para a autoconfrontação, isto é, buscar o melhor ângulo de filmagem e de projeção das cenas das microaulas e das aulas da formadora. Era preciso que a atividade inicial (AI) filmada nas microaulas fosse visível para as formandas e para a nova filmagem da ACS, pois seria parte importante da análise da atividade linguageira das protagonistas e participantes na ACC e no RC. Assim, conectamos o *notebook* ao projetor da sala e o filme pode ser visualizado nas duas telas (*notebook* e tela da sala).

A câmera capturou ambas as projeções e o áudio do diálogo. Ainda assim, mantivemos o gravador digital em todas as etapas desse estudo a fim de garantir a qualidade do som e uma cópia de segurança dos dados linguageiros. Ilustramos o posicionamento dos equipamentos e a configuração da sala para a realização da ACS e ALC com as formandas Bia e Melissa na Figura 33 a seguir.

Na data da ACS de Bia, explicamos os procedimentos antes da filmagem: (i) assistir a todo filme da AI antes de iniciar o processo dialógico de ACS; (ii) assistir às cenas novamente, parando o filme quando achar necessário (o que também poderia ser feito pela

pesquisadora). Antes da ACS, incentivamos a participante a ficar tranquila, pois não se tratava de avaliação, mas de compreensão da sua atividade docente a partir da visualização da microaula.

**Figura 33 – Configuração para ACS e ALC das formandas protagonistas**



Fonte: Elaborada pela autora a partir do filme da ACS de Bia e Melissa.

Dados os esclarecimentos sobre os procedimentos da ACS de Bia, explicamos que a filmagem teria três partes: a primeira referente às cenas da sua AI, a segunda, às cenas da AI da formadora e a terceira, às cenas da sua atividade discente na formação. Por se referir à AI da formanda, a primeira parte foi objeto da ACS. A segunda parte foi objeto da ALC desta protagonista com as cenas da sua formadora e a terceira, novamente uma ACS, mas com as cenas da sua atividade discente.

Transcorridas a ACS e ALC, explicamos que a próxima etapa seria a ACC, onde Bia e Melissa conversariam sobre cenas das suas microaulas, seguindo os mesmos procedimentos da ACS da qual acabara de participar. Em seguida, agradecemos a formanda e marcamos a ACC. Os mesmos esclarecimentos foram dados à Melissa no dia 24 de junho.

Ressaltamos que não foi necessário enviar os filmes das microaulas de Bia e Melissa com antecedência, como faríamos com a formadora, pois, diferentemente do que ocorreu com Lara, o tempo decorrido entre as microaulas e a ACS das formandas foi de apenas uma semana. As formandas receberam o filme de suas aulas no intervalo entre a ACC e o RC para escolher as cenas que desejavam debater nesta última fase do QMAC.



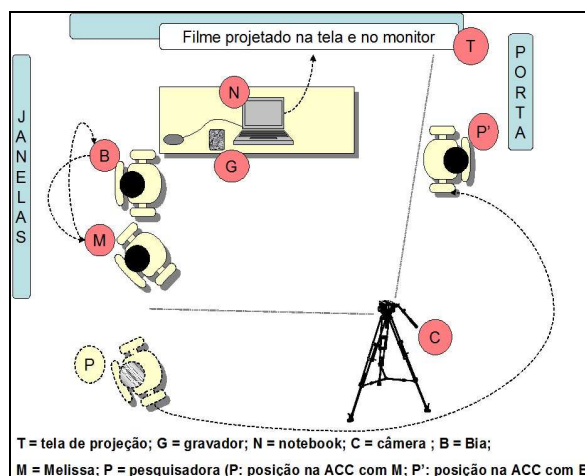
### 3.4.2.7 Intervenção 6: filmagem das ACC e ALC com as formandas

Marcamos a ACC entre as formandas Bia e Melissa para o dia 27 de junho de 2016, às 18h30. O encontro aconteceu na sala de aula do Estágio I e teve duração de 2h14min58s (duas horas catorze minutos e cinquenta e oito segundos), incluída a pausa de cinco minutos. Antes de iniciarmos a ACC, explicamos como se daria essa fase e deixamos que as formandas esclarecessem suas dúvidas. Explicamos que o papel da pesquisadora seria o de mediar o diálogo entre as duas sobre a AI de cada uma, mas que também poderia parar o filme, caso achasse necessário. Em seguida, organizamos a sala para a primeira ACC: Bia analisou sua AI com a participação/mediação de Melissa. Terminada a ACC sobre a AI da formanda Bia, iniciamos a ACC na qual Melissa comentou sua AI com a participação/mediação de Bia.

Concluída a primeira parte, demos uma pausa de cinco minutos. Na segunda parte, foi realizada a ALC sobre as cenas da formadora. Na segunda parte, as formandas comentaram a AI da formadora e responderam questões sobre a formação no CLIN. É importante lembrar que as questões propostas *sempre partiram de uma cena da AI das protagonistas* (Lara, Bia e Melissa), como preconiza o QMAC (VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA; MAGGI, 2007).

A Figura 34, a seguir, retrata a ACC da formanda Melissa. Observando a imagem, Melissa encontra-se voltada para a tela de projeção, enquanto Bia está ao lado da mesa, portanto, mais próxima ao computador a fim de poder parar as cenas da AI de Melissa que desejar comentar. Na primeira parte, nossa posição ficou longe do gravador digital (cadeira tracejada), o que dificultou (mas não impediu) a compreensão das nossas intervenções. Por isso, ainda durante a primeira parte da ACC, reposicionamos nosso assento, colocando-o do lado oposto ao das formandas e mais próximo ao gravador. Além disso, foi possível ficar frente a frente com as formandas durante o processo dialógico.

**Figura 34 – Configuração para ACC com as formandas Bia e Melissa**



Fonte: Elaborado pela autora a partir do filme da ACC com Bia e Melissa.

Nesta etapa (ACC) não aparecemos no filme, pois na data marcada não houve tempo hábil para testar qual seria o melhor ângulo para captar as três pessoas sem prejudicar a visão do filme projetado nem as formandas em diálogo. A Figura 34 mostra o posicionamento das protagonistas e da pesquisadora durante a ACC. Como indicam as setas tracejadas entre B e M, estas decidiram trocar de assento durante a ACC de uma e de outra. O posicionamento de todos os participantes nos filmes é relevante para a análise, uma vez que a linguagem não verbal e as expressões faciais também constituem o contexto da produção dos enunciados (FARIAS, 2016), embora na pesquisa em tela, os aspectos extraverbais não estejam no foco maior de nossas análises.

No subitem seguinte, descreveremos as alo e autoconfrontações realizadas com a formadora Lara.

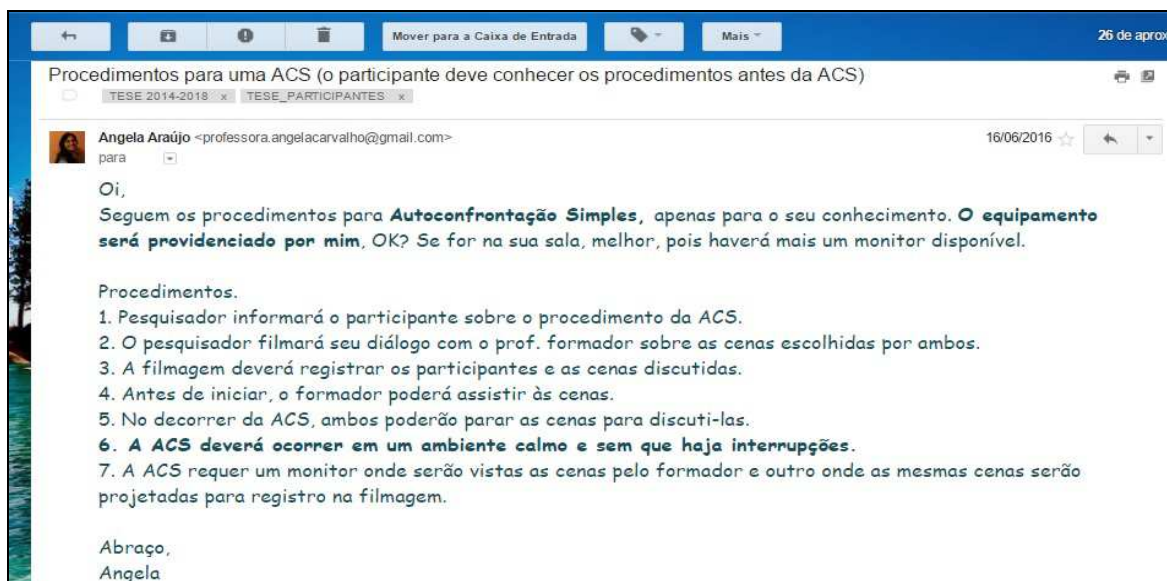
#### 3.4.2.8 Intervenção 7: filmagem da ACS com a professora formadora

Após a filmagem das duas aulas da formadora e das microaulas das formandas, completamos a etapa de geração de dados relativos à AI das participantes. Cabe lembrar que a formadora Lara recebeu três DVDs com o filme de suas aulas na íntegra a fim de que pudesse assisti-las e, assim, recordar sua AI. Isso foi necessário porque a ACS de Lara aconteceu no dia 30 de junho, mais de um mês após as filmagens das suas aulas (9 e 23 de maio). Esse hiato ocorreu em razão de Lara estar envolvida em outras atividades acadêmicas.

Ao receber o filme da sua AI, Lara indagou o que deveria observar. Nossa orientação foi que assistisse ao filme e escolhesse as cenas que chamassem a sua atenção.

Pedimos que seleccionasse entre três e cinco minutos de filme para a ACS, já que também escolheríamos algumas cenas. Decidimos proceder deste modo para lhe dar a oportunidade de comentar cenas escolhidas por ela, convidando-lhe a participar da pesquisa como protagonista, não somente na análise do filme da sua AI, mas na escolha do que gostaria de analisar. Antes da ACS com Lara, enviamos a mensagem na Figura 35.

**Figura 35 – Mensagem de *e-mail* enviada pela pesquisadora à formadora Lara**

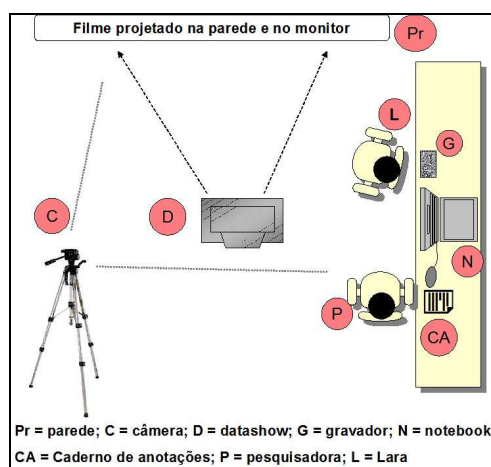


Fonte: Elaborada pela autora.

Acrescentamos que, no intervalo entre a entrega dos DVDs e a ACS de Lara, esta nos enviou, por *e-mail*, suas anotações e reflexões acerca do que havia percebido no filme da sua AI. Frisamos que essa atitude partiu de Lara, pois tal procedimento não está previsto no QMAC nem foi proposto para a formadora como parte do estudo. Por outro lado, corrobora o despertar reflexivo que o filme proporciona antes mesmo das autoconfrontações.

A pedido de Lara, a ACS aconteceu em sua residência, na manhã de 30 de junho de 2016. Primeiro explicamos a pesquisa. Depois, relembramos os procedimentos e, por fim, abrimos espaço para as indagações. Depois disso, iniciamos a filmagem. Esta durou 1h59min55s (uma hora cinquenta e nove minutos e cinquenta e cinco segundos) e está retratada na Figura 36.

**Figura 36 – Configuração do gabinete de Lara em sua residência (ACS)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir do vídeo da ACS com Lara.

Na imagem, observamos o equipamento de projeção no centro da sala, projetando o filme da AI de Lara, a partir do computador. Posicionamos a câmera do lado oposto ao assento de Lara para filmar tanto a projeção do filme da AI como o seu discurso.

Concluída esta etapa, procedemos à filmagem da ALC com a professora Lara, detalhada no próximo subitem.

#### 3.4.2.9 Intervenção 8: filmagem da ALC com a professora formadora

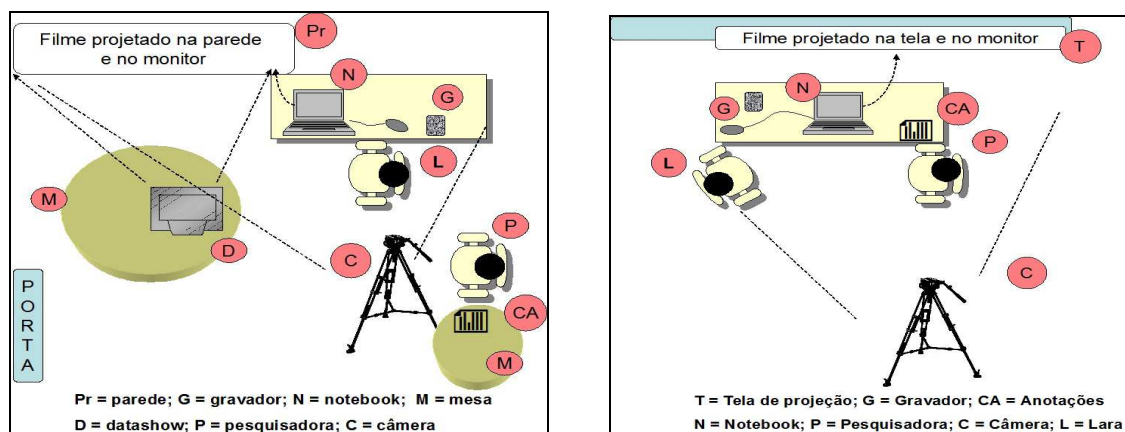
A ALC realizada com a formadora teve três objetivos. Primeiro, permitir que Lara assistisse ao filme da AI das formandas e o comentasse sem constrangimento da sua parte ou das alunas, uma vez que estas não estariam presentes. Segundo, possibilitar que, a partir da AI das formandas, Lara refletisse sobre sua prática de formadora. Terceiro, possibilitar que Lara assistisse a cenas de ACS, ALC e ACC das formandas, deparando-se, assim, com o pensamento destas a respeito das suas próprias práticas, das práticas de Lara e da formação no CLIN. Essa etapa gerou dados linguageiros levados ao RC, tal como os dados gerados nas ALC de Bia e Melissa.

A ALC de Lara foi realizada no seu gabinete, na IES-A, na tarde de 03 de agosto de 2016, com duração de 1h32min18s (uma hora trinta e dois minutos e dezoito segundos). Dada a quantidade de cenas a serem analisadas, marcamos um segundo encontro. Este se deu na tarde de 23 de agosto, em uma sala de aula do CLIN, com duração total de 2h17min57s (duas horas dezessete minutos e cinquenta e sete segundos).

Frisamos que, em todas as confrontações, Lara preferia assistir às cenas na íntegra para, em seguida, comentá-las. No segundo encontro para continuar a ALC, Lara também tomou notas durante a visualização das cenas. Nestes encontros, fizemos questionamentos que entendemos serem pertinentes aos objetivos do estudo.

A Figura 37 apresenta as duas configurações nas ALC de Lara. À esquerda, a primeira ALC com Lara, em seu gabinete. À direita, a segunda ALC, em uma sala de aula do CLIN. Em ambos os momentos foram mostradas cenas da AI das formandas e cenas destas comentando a AI da formadora e a formação no contexto do CLIN.

**Figura 37 – Configuração para a ALC com Lara**



Fonte: Elaborada pela autora a partir das filmagens realizadas.

Esclarecido como se deu a ALC com a formadora Lara, passaremos a descrever a etapa final de filmagens do QMAC: o retorno ao coletivo de trabalho.

#### 3.4.2.10 Intervenção 9: filmagem do Retorno ao Coletivo de Trabalho

Pedimos às protagonistas que apontassem cenas das suas microaulas que gostariam de discutir novamente no RC. Bia e Melissa enviaram suas escolhas. Lara preferiu deixar que escolhêssemos que cenas (de sua ACS e ALC) levar para o RC.

Destacamos que foi nessa etapa do estudo que formadora e formandas estiveram frente a frente pela primeira vez. As relações de poder poderiam emergir, uma vez que, a formadora debateria com as formandas e vice-versa. Em face dessa característica, pedimos à formadora Lara que se manifestasse sempre depois das formandas. Assim, deixamos as formandas mais à vontade para expressar suas opiniões, evitando que pudessem apenas seguir as opiniões da formadora.

A filmagem do RC foi marcada para a noite do dia 13 de outubro de 2016 na mesma sala do Estágio I. Como nesse mês o CLIN já vivia o segundo semestre letivo, Flora estava cursando o Estágio de Regência e não poderia mais participar da pesquisa, de modo que estariam presentes a pesquisadora, a formadora, as duas formandas, Bia e Melissa, e a formanda Jade. Por motivo pessoal, Bia não participou da primeira metade da filmagem, que durou 2h00min43s (duas horas e quarenta e três segundos). As cenas de Bia só foram comentadas quando esta chegou.

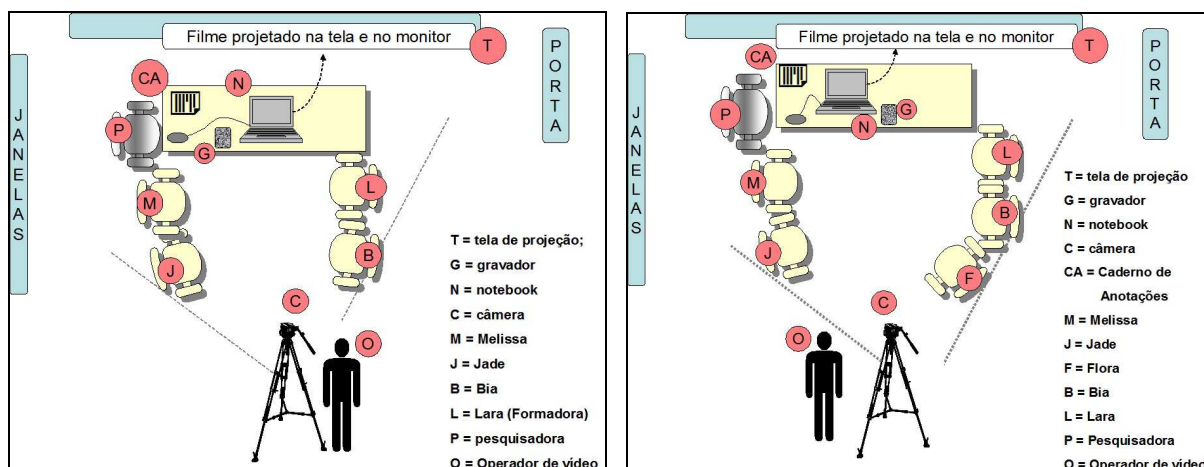
Antes do início da confrontação no RC, explicamos novamente o tema do estudo: o trabalho docente na licenciatura sob o olhar dos atores (formadora e formandas), tendo como foco o ato de ensinar a ensinar a LI. A nosso ver, essa explicação foi imperativa por dois motivos: a) já havia passado três meses da filmagem das microaulas e das confrontações com as formandas e um mês das filmagens das confrontações com a formadora; b) sentimos a necessidade de deixar claro para as participantes o conceito do ensinar a ensinar com que estávamos trabalhando desde o início da pesquisa, pois almejávamos verificar as nuances (e elas já se tornavam evidentes nas confrontações) que o conceito tinha para cada participante.

Após as explicações, iniciamos o RC, fase em que temas discutidos nas confrontações voltam à discussão no coletivo de trabalho. Neste estudo, a presença da formanda Jade se revelou fundamental nas observações pontuais e relatos que fez diante dos seus pares e da formadora.

Antes que pudessemos finalizar o RC, Lara precisou encerrar o encontro, pois teria outra aula naquela sala, (lembrando que já estávamos em 2016.2). Sugerimos às participantes uma nova reunião no dia 19 de outubro, às 17h, na mesma sala do CLIN. Infelizmente, na referida data, Bia e Jade não puderam comparecer. Assim, agendamos a conclusão do RC para o dia 26 de outubro de 2016. Nesta última parte do RC, protagonistas e participantes estiveram presentes, inclusive Flora, que não pudera participar no dia 13 de outubro.

A fase final proposta pelo QMAC teve duração de 1h50min02s (uma hora cinquenta minutos e dois segundos). A Figura 38 ilustra a configuração da sala nos dias 13 e 26 de outubro de 2016 e os equipamentos empregados.

**Figura 38 – Configuração da sala para a filmagem do RC (1 e 2)**



Fonte: Elaborada pela autora a partir das filmagens.

Necessitamos do apoio de um operador do equipamento de filmagem<sup>333</sup> em ambas as configurações, pois o tripé apresentou um pé danificado. Não seria possível filmar e mediar o RC ao mesmo tempo.

As imagens mostram que no RC o papel de parar as cenas para discussão foi da pesquisadora. Isso não impediu as protagonistas e participantes de intervirem e pedirem para rever ou parar alguma cena que lhes chamasse a atenção. Também fica evidente nas imagens a proposta inicial de elevar o número de alunas no RC com o objetivo de fortalecer o grupo das formandas diante da formadora.

Descrita a última fase do QMAC, trataremos da intervenção final do estudo: a entrevista final com todos os sujeitos.

#### 3.4.2.11 Intervenção 10: Entrevista Final

Como já explicamos, as entrevistas não foram utilizadas para complementar o QMAC, posto que este se tem mostrado suficiente para os objetivos a que se propõe. Entretanto, como também nos apoiamos nas crenças dos sujeitos sobre o seu *métier*, as entrevistas mostraram-se úteis na identificação de possíveis crenças sobre a formação e sobre o ato de ensinar a ensinar. As entrevistas também revelaram as impressões dos sujeitos acerca do estudo como um todo, antes e depois das intervenções 3 a 9, o que permitiu a triangulação dos dados (DUARTE, 2009; FIGARO, 2014).

<sup>333</sup> Esse papel de operador foi feito pelo esposo da pesquisadora.

Por meio da escrita, todos puderam se expressar livremente nas entrevistas finais (CHIZZOTTI, 2005). No dia 08 de dezembro de 2016, enviamos as EF a todas as participantes. Elaboramos três modelos de entrevista: um para a formadora Lara (Apêndice C), outro para as formanda Bia e Melissa (Apêndice D), e outro para as formandas Jade e Flora (Apêndice E). Planejamos perguntas diferentes para grupos distintos, com experiências diferenciadas nos processos de alo e autoconfrontação e com experiências também distintas em relação ao trabalho docente, ou seja, experiência de formadora e de formanda.

Recebemos as respostas por *e-mail* nos meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017. Vale lembrar que seguimos o mesmo procedimento da EI quando houve problema de compreensão das respostas. Cabe lembrar, ainda, que a formadora comentou suas respostas através de um áudio pelo aplicativo *WhatsApp*, o qual também transcrevemos.

### 3.4.3 Síntese do percurso metodológico

Para sintetizar as etapas, intervenções, instrumentos e procedimentos discutidos até aqui, elaboramos o Quadro 15. Mediamos todas as etapas indicadas no quadro, incluindo as entrevistas. Como as interações foram assíncronas nesse instrumento, consideramos que, por meio do recurso de reenviar dúvidas sobre perguntas e respostas, também houve mediação.

**Quadro 15 – Quadro descritivo da pesquisa**

(continua)

ETAPAS	DESCRIÇÕES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS	
Etapas anteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP. Ver Quadro 12.					
Etapas posteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP.					
Intervenção Pré-Confrontações	1ª	Entrevista inicial com perguntas para cada participante, individualmente, sobre a experiência na docência, o trabalho docente e a formação.	Conhecer os sujeitos e suas crenças sobre a atividade docente de ensinar a ensinar antes de iniciar a fase de observação de aulas.	<b>Instrumento 1:</b> Entrevista para a formadora (Apêndice A). <b>Instrumento 2:</b> Entrevista para as formandas (Apêndice B).	Envio por correio eletrônico. Esclarecimentos por e-mail, quando preciso (pesquisadora/ sujeitos; sujeitos/ pesquisadora). Análise das respostas.
	2ª	Observação não-participante na disciplina Estágio I. Um encontro de cerca de 3h (18h30-21h15).	Ambientar a pesquisadora na turma Estágio I. Acostumar os sujeitos à sua presença. Observar a atividade docente e discente.	<b>Instrumento 3:</b> Formulário de observação de aula (Apêndice F).	Observação não-participante. Levantamento de aspectos das atividades docente e discente (pré-análise).



Quadro 15 – Quadro descritivo da pesquisa

(continuação)

ETAPAS	DESCRIÇÕES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS	
Etapas anteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP. Ver Quadro 12.					
Etapas posteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP.					
Intervenção Pré-Confrontações	3 <sup>a</sup>	Filmagem de dois encontros na disciplina Estágio I, cerca de 3 horas-aula cada, com foco na formadora em situação de ensino.	Obter cenas suficientes das aulas da formadora para suscitar discussão e análise na sua ACS, na ACC/ALC com as formandas e no RC com todos os sujeitos.	<b>Instrumento 4:</b> Filmagem (de duas aulas da formadora).	Seleção de cenas para análise: edição, legendagem e transcrição e tradução (pré-análise).
	4 <sup>a</sup>	Filmagem de cinco aulas de 20 minutos cada, com foco nas formandas em situação de ensino diante dos colegas e da formadora.	Obter cenas suficientes sobre as aulas das formandas para suscitar discussão e análise na ACS/ACC com as formandas, na ALC com a formadora e no RC com todas juntas.	<b>Instrumento 5:</b> Filmagem (de cinco microaulas: uma de cada participante).	Filmagem Seleção de cenas, edição, legendagem e transcrição, tradução (pré-análise).
Intervenções de Confrontação	5 <sup>a</sup>	Filmagem das ACS de duas formandas com cenas de suas atividades docentes; seguida da filmagem das ALC da atividade docente da formadora e da discussão suscitada por essas imagens. Etapa ocorrida conforme a disponibilidade dos sujeitos.	Analisar como os protagonistas (se) percebem (n) o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) na sua instituição. Suscitar a compreensão do <i>métier</i> ao se verem no desempenho da sua atividade. Verificar dificuldades e soluções na formação.	<b>Instrumento 6:</b> Filmagem (ACS e ALC com a formanda Bia). <b>Instrumento 7:</b> Filmagem (ACS e ALC com a formanda Melissa).	Filmagem das ALC e ACS de duas formandas. Coanálise. Seleção de cenas para ACC com as formandas, ALC com a formadora e RC. Edição, legendagem, transcrição e tradução (pré-análise).
	6 <sup>a</sup>	Filmagem da ACC com uma dupla de formandas (filmagem das confrontações destas com suas cenas); seguida da análise das cenas da atividade docente da formadora (ALC). Etapa ocorrida conforme a disponibilidade dos sujeitos.	Identificar como as formandas entendem o trabalho docente (delas e da formadora). Suscitar a compreensão do próprio <i>métier</i> pelas formandas ao se verem e a verem a formadora em situação de ensino. Verificar dificuldades e soluções nesse contexto.	<b>Instrumento 8:</b> Filmagem (da ACC e ALC com as formandas Bia e Melissa).	Filmagem das ALC e ACC de duas formandas. Coanálise. Seleção de cenas para ALC com a formadora e RC. Edição, legendagem, transcrição e tradução (pré-análise).

**Quadro 15 – Quadro descritivo da pesquisa**

(continuação)

ETAPAS	DESCRIÇÕES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS	
Etapas anteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP. Ver Quadro 12.					
Etapas posteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP.					
Intervenções de Confrontação	7 <sup>a</sup>	Filmagem da ACS com a formadora (autoconfrontação da formadora com imagens de sua atividade docente e da discussão suscitada por essas imagens). Etapa ocorrida conforme a disponibilidade da formadora.	Identificar o lugar do <b>ensinar a ensinar</b> na atividade linguageira da formadora. Verificar as suas concepções sobre seu <i>métier</i> . Suscitar a compreensão do próprio <i>métier</i> pela formadora ao se ver no desempenho da sua atividade. Verificar dificuldades e soluções no <i>métier</i> .	<b>Instrumento 9:</b> Filmagem (ACS com a formadora).	Filmagem da ACS com a formadora. Coanálise. Seleção de cenas para análise: edição, legendagem, transcrição e tradução (pré-análise).
	8 <sup>a</sup>	Filmagem da ALC com a formadora (suas confrontações com as imagens das formandas em situação de ensino, em ACS, ACC e ALC e da discussão suscitada por essas cenas). Etapa ocorrida segundo a disponibilidade da formadora.	Identificar o que a formadora pensa sobre o trabalho docente (dela e das formandas) conforme a visualização das ACS, ACC e ALC das protagonistas.	<b>Instrumento 10:</b> Filmagem (ALC com a formadora).	Filmagem da ALC com a formadora. Coanálise. Seleção de cenas para análise: edição, legendagem, transcrição e tradução (pré-análise).
	9 <sup>a</sup>	Filmagem da discussão coletiva (RC) entre formadora e formandas face a face, suscitada por sequências de imagens já visualizadas e discutidas nas intervenções anteriores. Etapa ocorrida conforme a disponibilidade dos sujeitos.	Identificar como os sujeitos (se) percebem (n) o trabalho docente de ensinar a ensinar inglês na Licenciatura. Identificar como um vê o trabalho do outro na formação, com a participação de outras duas formandas da turma de Estágio I.	<b>Instrumento 11:</b> Filmagem (da discussão coletiva sobre o trabalho docente e a formação no CLIN).	Filmagem do RC com três protagonistas e duas participantes. Coanálise. Seleção de cenas para análise: edição, legendagem, transcrição e tradução (pré-análise). Análise dialógica da atividade linguageira dos sujeitos.

**Quadro 15 – Quadro descritivo da pesquisa**

(conclusão)

ETAPAS	DESCRIÇÕES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS	
Etapas anteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP. Ver Quadro 12.					
Etapas posteriores à submissão do projeto de pesquisa ao CEP.					
<b>Intervenção Pós-Confrontações</b>	<b>10<sup>a</sup></b>	Aplicação de entrevista final com perguntas sobre o trabalho docente após as sessões de visionamento e autoconfrontação (por escrito e por <i>e-mail</i> ). Etapa ocorrida conforme a disponibilidade dos sujeitos.	Analisar o papel dos processos de (alo e) autoconfrontações na reflexão/tomada de consciência dos protagonistas acerca das práticas de formação na sua instituição.	<p><b>Instrumento 12:</b> Entrevista Final: formadora (Apêndice C).</p> <p><b>Instrumento 13:</b> Entrevista Final: formandas Bia e Melissa (Apêndice D).</p> <p><b>Instrumento 14:</b> Entrevista Final: formandas Flora e Jade (Apêndice E).</p>	Envio por correio eletrônico. Esclarecimentos por e-mail, quando preciso (pesquisadora/ sujeitos; sujeitos/ pesquisadora). Análise das respostas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da condução da pesquisa de campo.

Duas análises parciais ocorreram durante as intervenções de confrontações: a *coanálise* (CLOT; FAÏTA, 2000) e a *pré-análise*. A *coanálise* aconteceu entre protagonistas e pesquisadora em todas as fases de confrontação (ACS, ACC, RC e ALC), como procedimento de um estudo de natureza clínica e dialógica. Houve *pré-análise* a cada procedimento de seleção de cenas para alo e autoconfrontações. Naturalmente, ao selecionar, editar, legendar, transcrever e traduzir, *pré-analisamos* diálogos e situações de ensino para preparar os filmes das intervenções (5 a 9).

Apresentado o quadro-síntese da segunda fase do estudo, a pesquisa de campo, descreveremos o que consideramos como *corpus* principal e como *corpus* secundário.

### 3.5 CORPUS: CONSTITUIÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E APRESENTAÇÃO

Neste item, apresentaremos as informações referentes ao *corpus* da pesquisa, a saber: a constituição, a codificação de como se encontra identificado no relatório de análise dos dados e os procedimentos de análise. Os procedimentos de produção dos dados linguageiros encontram-se detalhados no item anterior (3.4).

### 3.5.1 *Corpus*: constituição e identificação

A pesquisa tem um *corpus* principal e um secundário. Construímos o *corpus* principal pela seleção dos enunciados concretos relativos ao tema trabalho docente (com foco na atividade de ensinar a ensinar), gerados nas ALC, nas ACS e ACC e no RC. Estes enunciados constituíram o que é compreendido por atividade linguageira dos sujeitos (NOUROUDINE, 2002), e as relações dialógicas que a constituem (BAKHTIN, 2003).

Já o *corpus* secundário possibilitou uma triangulação dos achados. Este *corpus* foi constituído pelas respostas dos sujeitos às entrevistas inicial e final e pelos seguintes documentos: a) Projeto Político Pedagógico do CLIN; b) plano da disciplina Estágio I elaborado pela formadora (Anexo D); c) ementa da disciplina Estágio I (Anexo E); d) atividades prescritas pela formadora nas duas aulas filmadas (Anexo F); e) *checklist* avaliativo elaborado pela formadora (Anexo G); f) o *e-portfolio* das formandas disponibilizado na Internet durante o ano 2016 (Anexos H e I), como atividade da disciplina e g) anotações da formadora sobre as microaulas das formandas Bia e Melissa (Anexo J).

A identificação do corpus gerado pelas informações disponíveis nos documentos referidos em cada um dos anexos retromencionados encontra-se no Quadro 16.

**Quadro 16 – Identificação dos documentos consultados**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DOCUMENTO</b>
PPP	Projeto Político Pedagógico do CLIN
E EI	Ementa da disciplina Estágio I
PEI	Plano de curso do Estágio I
APF	Atividades prescritas pela formadora nas aulas filmadas
CAF	<i>Checklist</i> Avaliativo elaborado pela Formadora
EP	<i>e-portfolio</i> das formandas
AF	Anotações da formadora sobre as microaulas das formandas Bia e Melissa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos documentos do CLIN, da formadora e das formandas.

Para identificar cada enunciado emitido por uma protagonista ou participante nas confrontações e nas entrevistas, criamos os códigos relacionados no Quadro 17. Cada código identifica o instrumento (EI e EF) ou o processo dialógico que gerou os dados (ACS, ACC, RC ou ALC), bem como o número do enunciado e a inicial do nome da protagonista ou participante que o gerou. Como o código das entrevistas difere apenas na inicial da participante e no número da questão/resposta, não os repetimos para não sobrecarregar o quadro. Os enunciados da pesquisadora também foram identificados.

**Quadro 17 – Códigos de identificação dos enunciados orais e das respostas às entrevistas**

<b>CÓDIGO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>LARA</b>	<b>LÊ-SE...</b>
EIL_Q6	Entrevista Inicial com Lara, questão 6.
EIL_R6	Entrevista Inicial com Lara, resposta à questão 6.
EFL_R5	Entrevista Final com Lara, resposta à questão 5.
6L_ACS	Enunciado 6 de Lara na autoconfrontação simples.
17L_ALC	Enunciado 17 de Lara na aloconfrontação sobre a formação e a atividade (docente e discente) de Bia e Melissa.
5L_RC	Enunciado 5 de Lara no retorno ao coletivo.
<b>BIA</b>	
EIB_R3	Entrevista Inicial com Bia, resposta à questão 3.
2B_ACS	Enunciado 2 de Bia na autoconfrontação simples.
167B_ALC_cont.	Continuação do enunciado 167 de Bia na aloconfrontação sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
169B_ALC	Enunciado 169 de Bia na aloconfrontação sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
3B_ACC	Enunciado 3 de Bia na autoconfrontação cruzada com Melissa.
15B_ALC_M	Enunciado 15 de Bia na aloconfrontação com Melissa sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
50B_RC	Enunciado 50 de Bia no retorno ao coletivo.
<b>MELISSA</b>	
2M_ACS	Enunciado 2 de Melissa em autoconfrontação simples.
2M_ACC	Enunciado 2 de Melissa na autoconfrontação cruzada com Bia.
2M_ALC	Enunciado 2 de Melissa na sua aloconfrontação sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
10M_ALC_B	Enunciado 15 de Melissa na aloconfrontação com Bia sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
50M_RC	Enunciado 50 de Melissa no retorno ao coletivo.
<b>FLORA</b>	
60F_RC	Enunciado 60 de Flora no retorno ao coletivo.
<b>JADE</b>	
5J_RC	Enunciado 5 de Jade no retorno ao coletivo.
<b>PESQUISADORA</b>	
16P_ACS_L	Enunciado 16 da pesquisadora na autoconfrontação simples de Lara.
1P_ALC_L	Enunciado 1 da pesquisadora na aloconfrontação de Lara sobre a formação e a atividade (docente e discente) de Bia e Melissa.
168P_ALC_B	Enunciado 168 da pesquisadora na aloconfrontação de Bia sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
20P_ALC_B/M	Enunciado 20 da pesquisadora na aloconfrontação de Bia e Melissa sobre a formação e a atividade inicial da formadora.
1P_ACC_B/M	Enunciado 1 da pesquisadora na autoconfrontação cruzada de Bia e Melissa.
1P_RC	Enunciado 1 da pesquisadora no retorno ao coletivo..

Fonte: Elaborado pela autora (códigos ilustrativos).

A seguir, explicaremos como os enunciados foram transcritos e como os excertos são apresentados no relatório final.

### 3.5.2 *Corpus*: apresentação no relatório de análise

Os enunciados dos textos orais (ACS, ACC, RC e ALC) encontram-se precedidos pelo resumo das cenas que os engendraram, com o propósito de contextualizar o que foi dito (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43). Também se apresentam por meio de transcrições que seguem sinais adaptados de Sandré (2013, p. 94-96), discriminados no Quadro 18.

**Quadro 18 – Sinais utilizados na transcrição dos excertos**

+    ++    +++	Pausa muito breve, breve, média ou silêncios.
MUITO	Ênfase ou acento forte (palavra ou sílaba).
[...]	Corte feito pela transcritora (a pesquisadora).
–	Supressão de sílaba(s) de uma palavra.
(X, XX, XXX)	Sílaba(s) indecifrável(is). O número de X corresponde ao número de sílabas.
:    ::    :::	Prolongamento de um som, onde o número de [:] é proporcional ao prolongamento.
Na-da	a palavra foi soletrada.
/	Truncamento.
(balança a cabeça)	Descrição do comportamento (ex. gestual)
[ <i>escola</i> ]	Comentário da transcritora
(dois ?)	Suposição do que foi dito.
(?)	Dúvida acerca da transcrição.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Sandré (2013).

Para evitar sobrecarregar as transcrições, não utilizamos sinais de entonação, mas, quando pertinente, referimo-nos ao tom dos sujeitos com o apoio dos vídeos e áudios. Nas transcrições, também mantivemos as reproduções dos sons referentes a “pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção”, como “eh, ah, oh, ih:: mhm, ahã” considerando-se a produção real” (MARCUSCHI, 1991, p. 13).

No relatório de análise dos dados, apresentamos os enunciados completos ou excertos extraídos de enunciados mais longos das filmagens e das EI e EF. Em todos eles, identificamos os destaques por negritos, assim como fizemos nas citações até aqui.

A seguir, apresentaremos os procedimentos utilizados na análise do *corpus* gerado pelas EI e EF e pelos processos dialógicos de alo e autoconfrontação.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE PRÉ-ANÁLISE E ANÁLISE DO *CORPUS*

Relembremos: o nosso objetivo geral foi analisar, a partir da análise dialógica da atividade linguageira e das confrontações, o trabalho docente de ensinar a ensinar na formação sob a ótica da formadora e das formandas. Tivemos, pois, a cautela de não avaliar suas posições como corretas ou equivocadas, mas de descrevê-las e de discuti-las conforme o contexto do CLIN, o contexto de cada protagonista e a base teórica que sustenta a tese e conforme a fundamentação teórica concernente ao papel da Didática na Licenciatura.

Há que recapitularmos, ainda, que os enunciados produzidos nas alo e autoconfrontações partiram sempre da atividade inicial de cada protagonista. Assim sendo, buscamos identificar, também, indícios de reflexões e desenvolvimento nos enunciados durante a análise dialógica dos enunciados e nas respostas à EF.

Para tanto, ao identificar as posições das protagonistas e participantes, comparamos e contrastamos o que foi dito nas confrontações e nas entrevistas com o que encontramos na literatura consultada e nos documentos. A partir disso, foi possível ter parâmetros para emitir nossas interpretações (GOMES, 2004, p. 70) e controlar a nossa “margem de interpretação pessoal” e “subjatividade” (BARDIN, 2011, p. 69).

Para a análise do *corpus* principal (dados gerados no QMAC e na ALC), recorreremos à análise dialógica círculo-bakhtiniana. Para análise das entrevistas e dos documentos relativos à disciplina e ao CLIN, recorreremos à análise de conteúdo (GOMES, 2004; BARDIN, 2011). Adotamos a técnica da categorização e tematização em ambas as análises.

A seguir, abordaremos os procedimentos de análise do *corpus* e da identificação de temas e categorias.

#### 3.6.1 Procedimentos de pré-análise e análise do *corpus*

Para analisar o *corpus* principal, isto é, os enunciados produzidos nas confrontações, buscamos o aporte já apresentado na fundamentação teórica na Seção 2 da tese. Referimo-nos aos textos de Amigues (2003) sobre a Ergonomia da Atividade e de Vieira e Faïta (2003), Clot e Faïta (2000), Clot (2010b) e aos textos de Faïta e Maggi (2007) sobre o aporte teórico da autoconfrontação; aos trabalhos de Farias (2011; 2016) e Magalhães (2014), que apresentam modelos e resultados de análises dialógicas fundamentadas no Dialogismo de

vertente círculo-bakhtiniana; bem como aos textos de François (1998; 2005a; 2005b), entre outros.

No Quadro 19, encontram-se os procedimentos de pré-análise e de análise dos dados linguageiros que realizamos na fase de trabalho de campo e de análise dos achados.



**Quadro 19 – Procedimentos de pré-análise e análise<sup>334</sup> dos dados**

GERAÇÃO DE DADOS		PRÉ-ANÁLISE	ANÁLISE <sup>335</sup>
<b>Entrevistas Iniciais</b>	EIL EIB EIM EIF EIJ	Ler as respostas. Observar problemas de compreensão. Reenviar (se necessário). Anotar possíveis temas para as alo e autoconfrontações.	Analisar o conteúdo das respostas. Identificar temas e/ou categorias. Ver item 3.6.2. Identificar crenças.
<b>Alo e Autoconfrontações</b>	Filmagem: 2 aulas e 4 microaulas	Assistir aos filmes na íntegra. Editar e legendar os vídeos. Selecionar cenas para alo e autoconfrontações.	Observar o trabalho docente da formadora e das formandas. Observar o trabalho discente.
	Filmagem: ACS_B ALC_B ACS_M ALC_M	Assistir ao filme na íntegra. Transcrever os diálogos. Selecionar cenas para ACC e ALC_L. Editar e legendar os vídeos. Identificar temas a discutir.	Analisar os enunciados. Analisar o pensamento das protagonistas sobre o trabalho docente, a atividade de ensinar a ensinar inglês na formação, o trabalho discente, as dificuldades e soluções no <i>métier</i> , crenças.
	Filmagem: ACC_B/M ALC_B/M	Assistir ao filme na íntegra. Transcrever os diálogos. Selecionar cenas para ALC_L e RC. Editar e legendar os vídeos. Identificar temas a discutir.	Analisar como um vê o trabalho do outro. Analisar reflexões, tomadas de consciência e desenvolvimento.
	Filmagem: ACS_L ALC_L	Assistir ao filme na íntegra. Transcrever os diálogos. Selecionar cenas para RC. Editar e legendar os vídeos. Identificar temas a discutir.	Atentar para as relações dialógicas que os constituem: ex. excedente de visão (exotopia), alteridade, tema, responsividade.
	Filmagem: RC	Assistir ao filme na íntegra. Transcrever os diálogos. Anotar informações relevantes para as conclusões.	Analisar o discurso direto citado, o discurso interior, ZDP, as vozes presentes (coletivo, prescrições, <i>métier</i> ).
<b>Entrevistas Finais</b>	EFL EFB EFM EFF EFJ	Ler as respostas. Observar problemas de compreensão. Reenviar (se necessário). Anotar informações relevantes para as conclusões.	Analisar o conteúdo das respostas. Identificar crenças mantidas/em transformação/transformadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, retomaremos as categorias identificadas na fundamentação teórica e os temas identificados nas respostas à entrevista inicial.

<sup>334</sup> Em virtude do espaço, nos limitamos a citar apenas algumas das obras que foram utilizadas na análise. Na Seção 4, o leitor encontrará todas as referências utilizadas.

<sup>335</sup> As análises estão fundamentadas em Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2004); Vigotski (1991; 2001; 2010), Lousada (2011), Vieira-Abrahão (2012), Brossard (2012), entre outros.

### 3.6.2 Identificação das categorias de pesquisa e de análise

As três grandes áreas que sustentam a tese são: a *formação*, o *trabalho* e a *linguagem*. Do desmembramento das duas primeiras áreas, mediante as leituras, definimos as seguintes *categorias de pesquisa*, em torno das quais construímos nossa fundamentação teórica (subseções 2.1 a 2.3): a *formação docente*, a *atividade de ensinar a ensinar* e o *trabalho* (docente e discente). Do desmembramento da terceira área, construímos as subseções 2.4 e 2.5<sup>336</sup>, a partir das quais definimos as categorias de análise.

Para analisar as relações dialógicas presentes na atividade linguageira dos sujeitos, a respeito de cada uma dessas categorias, utilizaremos os conceitos da análise dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo, os conceitos relacionados à teoria Vigotskiana do desenvolvimento, e as crenças sobre formação de professores. Foi a partir desses conceitos que construímos as subseções 2.4 e 2.5.

Neste item, nosso objetivo é apresentar cada um desses grupos de categorias separadamente. É importante frisar que, para analisarmos os temas e categorias identificadas na atividade linguageira das protagonistas e participantes sobre a atividade de ensinar a ensinar inglês na Licenciatura, ancoramo-nos no aporte teórico discutido na Seção 2 da tese. Retomamos aspectos referentes ao trabalho do professor (LORTIE, 1975/2002), ao trabalho do professor no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MASETTO, 2010; 2015a; 2015b); ao ensinar a ensinar (VAILLANT; MARCELO, 2012); ao ensino como trabalho (MACHADO, 2004); à atividade discente como trabalho (MILLET, 2003; PERRENOUD, 2005, 2011; DAYER, 2011), para citar alguns.

O primeiro conjunto de categorias inferidas da bibliografia consultada (e da pré-análise dos vídeos) relaciona-se à dimensão didático-pedagógica da atividade de ensinar a ensinar na licenciatura, em todas as disciplinas, não somente nos estágios. Entre as categorias que levantamos, estão: a) o *ensino implícito do “como fazer”* (ex. através da organização da situação de ensino); b) o *ensino explícito do “como fazer”* (ex. através do dizer/mostrar como se pode/deve fazer); c) o *ensino pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem* (ex. através da clareza nas instruções e na definição de critérios de avaliação das atividades); d) o *ensino pela relação entre teoria e prática* (ex. através da identificação de problemas extraídos da realidade escolar e suas possíveis soluções); e) o *ensino pela prática do formando* (ex. microaulas); f) o *ensino pela relação com os formandos* (ex. através construção

<sup>336</sup> Frisamos que a subseção 2.5 acerca das crenças de professores e alunos de inglês também está relacionada com as subseções 2.1 (formação) e 2.3 (ergonomia da atividade docente).

de um relacionamento professor-aluno); g) *o ensino pela reavaliação das crenças* sobre ensino e aprendizagem de LI.

Convém esclarecer que essas categorias (a - g) foram utilizadas como base de comparação durante a pré-análise dos vídeos das atividades concretas da professora formadora e das formandas. Essas categorias também constituirão o fundamento da análise da atividade docente dessas protagonistas, no que se refere aos aspectos da atividade formadora de ensinar a ensinar.

O segundo grupo de categorias que vamos focalizar na análise dos dados corresponde aos conceitos relacionados de Bakhtin e o Círculo e aos conceitos relacionados à teoria Vigotskiana do desenvolvimento. Estas são categorias que nos auxiliarão na análise da atividade linguageira dos sujeitos. Entre os conceitos bakhtinianos, estão: o *excedente de visão (a exotopia)*, o *tema*, a *alteridade*, a *compreensão responsiva*, o *discurso direto citado*. No que tange aos conceitos vigotskianos, citamos, em particular: a *tomada de consciência*, o *desenvolvimento*, a *ZDP*, o *discurso interior* e a *internalização*.

Considerando que nossa pesquisa se sustenta na Ergonomia da Atividade Docente (AMIGUES, 2002; 2003) e na Clínica da Atividade (CLOT, 2001; 2010b), também nos apoiaremos em outro grupo de categorias de análise, que, guardadas as diferenças já explicitadas nas subseções 2.2, 2.3 e 2.4, são comuns a ambas as áreas. São elas: as *prescrições*, o *trabalho prescrito*, a *atividade* ou o *real da atividade*, o *trabalho realizado*. Convém utilizarmos, também, o conceito de *atividade de estudo* (DAVIDOV, 1999).

No que tange às crenças, observaremos o posicionamento das protagonistas (e participantes) a respeito da atividade de ensinar a ensinar, do papel da formação, do trabalho do formador, do trabalho docente e do trabalho discente. Também buscaremos identificar as vozes que se manifestam na atividade linguageira das protagonistas e participantes.

Sabemos que cada categoria elencada pode ser desmembrada em um sem-número de subcategorias, porém, estas foram as que identificamos na literatura consultada, na pré-análise dos vídeos e das entrevistas, e que entendemos estarem relacionadas à *dimensão técnica/didático-pedagógica* do ensino na Licenciatura.

Como vimos, para Rios (2010) a dimensão técnica refere-se à “a capacidade de lidar com os conteúdos” em um movimento de “construção” e “reconstrução” com os alunos. É o “trabalho docente realizado em sala de aula”. E desempenhá-lo requer conhecimentos e competências específicas, adquiridos na formação (MASETTO, 2015a). De modo que as categorias (a - g) retromencionadas revelam apenas uma parcela da complexidade do trabalho do formador. A partir destas, foi possível evidenciar temas e estabelecer parâmetros de

comparação e confirmação de dados na análise dialógica dos sujeitos sobre a atividade de ensinar a ensinar inglês, bem como identificar as vozes presentes em seus discursos.

Com a finalidade de sintetizar o conjunto de categorias de pesquisa e de análise, elaboramos o Quadro 20 a seguir.

**Quadro 20 – Quadro Sinótico das Categorias de Pesquisa e de Análise**

Principais Áreas Constitutivas da Tese e suas Categorias de Pesquisa e de Análise						
Formação		Trabalho	Linguagem			
Categorias de Pesquisa Fundamentais da Tese			Categorias de Análise da Atividade Linguageira		Crenças	Vozes
Formação (formador/formando)	Ensinar a ensinar	Trabalho docente	Conceitos da teoria bakhtiniana	Conceitos da teoria vigotskiana	Categorias observadas	Vozes observadas
Categorias referentes à atividade de ensinar a ensinar na formação		Categorias referentes à Ergonomia da Atividade e à Clínica da Atividade				
<i>Ensino implícito do “como fazer”</i>		Prescrições	Dialogismo	Tomada de consciência	Atividade de ensinar a ensinar	Métier
<i>Ensino explícito do “como fazer”</i>		Trabalho prescrito ou tarefa	Excedente de visão (exotopia)	Internalização	Papel da formação	Coletivo
<i>Ensino pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem</i>		Atividade ou o real da atividade	Tema	Desenvolvimento	Trabalho do formador	Prescrições
<i>Ensino pela relação entre teoria e prática</i>		Trabalho realizado	Enunciado concreto	Discurso interior	Trabalho docente em LI	Didática
<i>Ensino pela prática do formando</i>		Atividade de estudo	Alteridade	ZDP	Trabalho discente	Escola
<i>Ensino pela relação com os formandos</i>			Compreensão responsiva	Conceitos espontâneos e científicos		Coletivo de alunos
<i>Ensino pela reavaliação das crenças</i>			Discurso citado			Universidade

Fonte: Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura e da pré-análise dos vídeos e das entrevistas.

Frisamos que as categorias de pesquisa e de análise estão relacionadas com os objetivos (geral e específicos) da tese. Na sequência, discutiremos a validade do estudo.

### 3.7 VALIDADE E CONFIABILIDADE DA PESQUISA

Neste item, nosso objetivo é apresentar elementos e procedimentos que conferiram validade e confiabilidade ao estudo realizado.

Como explicamos na introdução a esta metodologia, a presente pesquisa lidou com dados essencialmente qualitativos: dados linguageiros sobre o trabalho docente no âmbito da formação de professores de inglês. A validade de um estudo de natureza qualitativa, segundo Creswell (2007, p. 206, grifo do autor), é “uma tentativa de avaliar a ‘precisão’ dos achados, da melhor maneira que foram descritos pelo pesquisador e pelos participantes”.<sup>337</sup> O caminho para tal avaliação é utilizar “estratégias de validação” (CRESWELL, 2007, p. 207-209). O autor lista oito estratégias<sup>338</sup>, mas sugere que pelo menos duas sejam observadas pelo pesquisador. Nesta tese, adotamos cinco, como ilustra o Quadro 21.

**Quadro 21 – Estratégias de validação do estudo**

<b>Estratégias de validação (Creswell, 2007)</b>	<b>Ações que garantiram as estratégias de validação</b>
<b>Confiança dos sujeitos:</b> estabelecer relação de confiança com os sujeitos, verificando se há problemas de interpretação do que se observa/ouve/diz.	Conversar com a formadora sobre o estudo antes de falar com os alunos. Apresentar a pesquisa aos alunos antes do convite. Manter contato por <i>e-mail</i> para esclarecer dúvidas.
<b>Triangulação:</b> utilizar diversas fontes, teorias e métodos para confirmar as evidências e suas interpretações, de modo que a subjetividade do pesquisador não seja o único parâmetro para as interpretações (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2002, p. 140).	Utilizar entrevistas (inicial e final), aplicar o QMAC, adotar as ALC, coletar informações fornecidas pelo CLIN, formadora e formandas em diferentes documentos. Interpretar dados à luz do Dialogismo (Bakhtin) e do Desenvolvimento (Vigotski).
<b>Definir posicionamento desde o início:</b> Esclarecer o posicionamento do pesquisador para o leitor desde o início do estudo.	Apresentar nosso posicionamento sobre o ato de ensinar a ensinar na fundamentação teórica. Tal posicionamento também foi levado para as protagonistas na fase final do QMAC, o RC.
<b>Submeter resultados aos sujeitos:</b> interpretações dos dados ao sujeitos para que julguem a credibilidade do relato.	Explicar que no RC poderiam manter/reformular seus posicionamentos. A própria dinâmica do QMAC permite que se verifique as interpretações do que diz o trabalhador em cada fase.
<b>Descrição pormenorizada:</b> apresentar descrição detalhada do contexto, dos sujeitos, dos procedimentos e dos dados.	Desenhar a metodologia detalhadamente foi uma tentativa de conferir “transferibilidade” ao estudo (CHIZZOTTI, 2005, p. 90).

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Triviños (1987), Creswell (2007), Gil (2002) e Chizzotti (2005).

Para Chizzotti (2005, p. 90), os dados qualitativos são validados segundo quatro critérios, a saber: a fiabilidade, a credibilidade, a constância interna e a transferibilidade. A

<sup>337</sup> No original: “an attempt to assess the “accuracy” of the findings, as best described by the researcher and the participants” (CRESWELL, 2007, p. 206).

<sup>338</sup> Para uma lista das estratégias de validação em estudos qualitativos, ver o capítulo 10 de Creswell (2007).

fiabilidade reside na independência das análises em relação às ideologias do pesquisador, como retromencionado. Assim, entendemos que a utilização de entrevistas (inicial e final), a realização plena do QMAC em todas as fases deste quadro metodológico, a adoção das ALC, e a coleta de informações fornecidas pela coordenação do CLIN, pela formadora e pelas formandas em diferentes documentos foram decisões que favoreceram a validação interna do estudo.

A credibilidade reside na qualidade e na quantidade das observações realizadas do fenômeno. Acreditamos que esse critério tenha sido respeitado com a própria metodologia que embasa o QMAC, pois a confrontação das protagonistas com sua atividade inicial, a autoconfrontação cruzada e o retorno ao coletivo geraram uma quantidade satisfatória e suficiente de dados linguageiros sobre o trabalho docente na licenciatura para os propósitos do estudo. Acrescente-se, ainda, a esse conjunto de dados, aqueles originados pelas ALC.

Cabe destacar que a língua materna foi utilizada na geração de todos os dados linguageiros (QMAC e ALC) no intuito de facilitar a transcrição dos dados e diminuir o volume de traduções no texto e nas notas. Acreditamos que tal decisão também tenha contribuído para a interpretação mais condizente com os enunciados produzidos entre as protagonistas (e participantes) entre si e entre estas e a pesquisadora. A língua inglesa esteve presente nas atividades iniciais filmadas, nos *e-portfolios*, nas observações escritas da formadora sobre as microaulas das formandas e no plano da disciplina elaborado pela formadora.

A viabilidade de que nossas conclusões possam ser aplicadas a contextos semelhantes, como outras licenciaturas em Letras/Inglês ou outras disciplinas, confere transferibilidade ao estudo.

Concluída a apresentação do desenho da metodologia da pesquisa, apresentaremos uma síntese da Seção 3 e o quadro norteador da pesquisa (QNP).

### 3.8 SÍNTESE DA SEÇÃO 3

Recapitulando: o *problema* descrito na Seção 1 da tese indaga se o caráter teórico/técnico/prático do ensinar a ensinar (em contextos distintos) está presente na atividade docente e linguageira do formador e na atividade discente e linguageira do formando como parte integrante do que compreendem e/ou percebem ser o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês no contexto de um curso noturno.

Para responder e tentar apontar caminhos para este problema, a tese “o trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação” apresentou como *tema o trabalho docente na licenciatura na perspectiva do ensino como trabalho* e como *recorte*, as *percepções dos sujeitos sobre aspectos do ensinar a ensinar na Licenciatura em Letras/Inglês*.

Como *asserção geral*, intrinsecamente relacionada a este objetivo, entendemos que a formação universitária em língua inglesa parece desconsiderar ou desconhecer a realidade da escola básica e as abordagens que tomem a formação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo de conhecimento das especificidades do próprio trabalho.

Diante disso, o *contexto* escolhido foi uma turma de Estágio I, onde são ministrados os fundamentos teóricos e práticos para os próximos estágios, em um Curso de Letras/Inglês Noturno de uma universidade pública na cidade Fortaleza, CE. Deste contexto, convidamos os seguintes *sujeitos*: uma formadora e duas formandas no papel de protagonistas do estudo e duas formandas no papel de participantes do coletivo.

A partir de processos dialógicos de alo e autoconfrontação, propusemos, como nosso *objetivo geral*, analisar, por meio da análise dialógica da atividade linguageira e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como a professora formadora e as formandas entendem as práticas profissionais de cada uma no processo de formação docente de ensinar a ensinar inglês.

Para atingir o objetivo geral, realizamos um estudo *transdisciplinar, clínico* seguindo uma *abordagem qualitativa, descritiva, dialógica, interpretativa e de caráter formativo-intervencionista*, conforme pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, ambas de tradição francesa. Os dados linguageiros foram gerados no QMAC e na ALC, por meio de filmagens e confrontações dos sujeitos com o filme das suas aulas (atividade inicial) e das aulas dos outros. Também obtivemos dados a partir de *entrevistas* aplicadas (inicial e final) e analisadas na perspectiva da análise de conteúdo.

Na Seção 4, a seguir, apresentaremos a análise dos *temas e categorias* identificados, comparando-os às categorias do ensinar a ensinar que levantamos na literatura consultada. Também analisaremos o *corpus* principal na perspectiva círculo-bakhtiniana da linguagem e na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento, como expresso no QNP a seguir.

Quadro 22 – Quadro Norteador da Pesquisa

(continua)

<b>Tema: Trabalho docente na Licenciatura Letras/Inglês</b>				
<b>Delimitação do tema: Percepções de formadora e formandas sobre a atividade de ensinar a ensinar na formação</b>				
<b>ASSERÇÃO GERAL</b>	<b>QUESTÃO GERAL</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>APORTE TEÓRICO<sup>339</sup></b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
<b>AG:</b> A formação universitária em língua inglesa parece desconsiderar, ou desconhecer, a realidade da escola básica e as abordagens que tomem a formação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo de conhecimento das especificidades do próprio trabalho (de ensinar a ensinar inglês).	<b>QG:</b> De que forma as práticas profissionais intraclasse, sobre a atividade de ensinar a ensinar, são reconstruídas na atividade linguageira dos protagonistas (formador e formandos)?	<b>OG:</b> Interpretar, por meio da análise dialógica da atividade linguageira e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como o professor formador e formandos entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar inglês.	Dimensões do ensino (RIOS, 2010); Ensinar a Ensinar (MASETTO, 2010; 2015a; 2015b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012); Formação docente (DIAS; LIMA, 2013; TSUI, 2003; WEISZ, 2009; TARDIF; LESSARD, 2013); Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2005a, 2005b, 2011; CELANI, 2001; 2010; GIMENEZ, 2005; 2009; PAIVA, 2003; 2005; 2013; MOITA LOPES, 1998, 2005; 2013); Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; 2014); Atividade linguageira (FAÏTA, 2011; NOUROUDINE, 2002; FAÏTA, 2002).	Seleção e análise das respostas dos protagonistas/ participantes às entrevistas final e inicial.  Seleção e análise dialógica dos excertos das alo, das autoconfrontações e do retorno ao coletivo.

<sup>339</sup> Em virtude da limitação do espaço, citamos somente algumas das obras consultadas, as demais estão relacionadas na subseção 2.1.



## Quadro 22 – Quadro Norteador da Pesquisa

(continuação)

<b>Tema: Trabalho docente na Licenciatura Letras/ Inglês</b>				
<b>Delimitação do tema: Percepções de formadora e formandas sobre a atividade de ensinar a ensinar na formação</b>				
<b>ASSERÇÕES</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>APORTE TEÓRICO</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
<p><b>A1:</b> A formação universitária do professor de inglês não o tem preparado satisfatoriamente para ensinar inglês na educação básica (pública e/ou particular), contexto que absorve grande parte dos egressos dos Cursos de Letras/Inglês.</p>	<p><b>Q1:</b> Como se dá o trabalho docente intraclasse na prática dos protagonistas na disciplina de Estágio I?</p>	<p><b>OE1:</b> Analisar como se dá o trabalho docente intraclasse na Licenciatura em língua inglesa na instituição onde será realizada a pesquisa.</p>	<p>Dimensões do ensino (RIOS, 2010); Ensinar a Ensinar (MASETTO, 2010; 2015a, 2015b); Formação docente (DIAS; LIMA, 2013; TSUI, 2003; WEISZ, 2009; TARDIF; LESSARD, 2013); Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2005a; 2005b; 2011; CELANI, 2001; 2010; GIMENEZ, 2005; 2009; PAIVA, 2003; 2005; 2013; MOITA LOPES, 1998; 2005; 2013); Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; 2014); Atividade linguageira (FAÏTA, 2011; NOUROUDINE, 2002; FAÏTA, 2002). Trabalho discente (MILLET, 2003; MASETTO, 2010; PERRENOUD, 2005; 2011).</p>	<p>Observação e filmagem de duas aulas do formador.</p> <p>Observação e filmagem de uma microaula dos formandos.</p> <p>Identificação das práticas observadas para discussão nas ACS, ACC, ALC e RC.</p> <p>Seleção de categorias do ensinar a ensinar.</p>

Quadro 22 – Quadro Norteador da Pesquisa

(continuação)

<b>Tema: Trabalho docente na Licenciatura Letras/ Inglês</b>				
<b>Delimitação do tema: Percepções de formadora e formandas sobre a atividade de ensinar a ensinar na formação</b>				
<b>ASSERÇÕES</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>APORTE TEÓRICO</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
<b>A2:</b> No âmbito geral, a formação parece ignorar as crenças, as necessidades e as experiências do universitário sobre o que este entende ser importante aprender para atuar no contexto- alvo da Licenciatura: a educação básica.	<b>Q2:</b> Como são as dificuldades (e os caminhos) encontrados nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos <i>status</i> , formador e formandos?	<b>OE2:</b> Verificar se há dificuldades (e soluções) nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos <i>status</i> , formador e formandos.	Crenças de formador e formandos (SILVA; ARAGÃO, 2013); Análise dialógica (BAKHTIN, 1978; 2003, 2010; 2015; VOLOSHINOV, 2004; BRAIT; CAMPOS, 2009; BRAIT; MAGALHÃES, 2014; FARACO, 2009; PONZIO, 2016); Atividade linguageira (FAÍTA, 2011; FAÍTA, 2002, NOUROUDINE, 2002;).	Análise das respostas às entrevistas para os protagonistas/ participantes.  Análise dialógica das alo, das autoconfrontações e do retorno ao coletivo.
<b>A3:</b> O trabalho docente/discente no contexto da licenciatura realizada no curso noturno apresenta dificuldades particulares que repercutem diretamente nas práticas pedagógicas dos protagonistas em seus respectivos <i>status</i> .	<b>Q3:</b> Como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formador e formandos) no âmbito da formação docente?	<b>OE3:</b> Descrever como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formador e formandos) no âmbito da formação docente.	Trabalho (ALBORNOZ, 2008; TESSARC; MAGGI, 1996; SCHWARTZ, 2000); Trabalho discente (MILLET, 2003; PERRENOUD, 2005; 2011); Trabalho docente (MACHADO, 2004, 2007; AMIGUES, 2002; 2004; SAUJAT, 2004; 2007);	Elaboração de entrevistas (inicial e final) Análise qualitativa das respostas às entrevistas. Análise dialógica das alo e autoconfrontações e do retorno ao coletivo.

Quadro 22 – Quadro Norteador da Pesquisa

(continuação)

<b>Tema: Trabalho docente na Licenciatura Letras/ Inglês</b>				
<b>Delimitação do tema: Percepções de formadora e formandas sobre a atividade de ensinar a ensinar na formação</b>				
<b>ASSERÇÕES</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>APORTE TEÓRICO</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
<b>A4:</b> Formador e formandos (se) percebem de modo distinto (n)o processo de formação (de ensinar a ensinar) e tal distinção parece levar a compreensões discordantes acerca da atividade de ensinar a ensinar na licenciatura	<b>Q4:</b> Como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) no processo de formação docente na sua instituição?	<b>OE4:</b> Analisar como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) na sua instituição.	Trabalho (ALBORNOZ, 2008; TESSARC; MAGGI, 1996; SCHWARTZ, 2000); Trabalho discente (MILLET, 2003; MASETTO, 2010; PERRENOUD, 2005; 2011); Trabalho docente (MACHADO, 2004, 2007; AMIGUES, 2002; 2004; SAUJAT, 2004; 2007); Crenças de formadores (SILVA; ARAGÃO, 2013); Relações dialógicas (BAKHTIN, 1978, 2003; 2010; VOLOSHINOV, 2004; BRAIT; CAMPOS, 2009; BRAIT; MAGALHÃES, 2014; FARACO, 2009; PONZIO, 2016); Atividade linguageira (FAÏTA, 2011; FAÏTA, 2002); NOUROUDINE, 2002;.	Análise das respostas às entrevistas para os protagonistas/ participantes.  Análise dialógica das alo, das autoconfrontações e do retorno ao coletivo.

## Quadro 22 – Quadro Norteador da Pesquisa

(conclusão)

<b>Tema: Trabalho docente na Licenciatura Letras/ Inglês</b>				
<b>Delimitação do tema: Percepções de formadora e formandas sobre a atividade de ensinar a ensinar na formação</b>				
<b>ASSERÇÕES</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>APORTE TEÓRICO</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
<b>A5:</b> O processo dialógico de (alo e) autoconfrontação engendra reflexões sobre especificidades do trabalho que podem levar a tomadas de consciência (e desenvolvimento) por parte dos participantes.	<b>Q5:</b> Qual o papel das experiências de (alo e) autoconfrontação nos processos de reflexão/ tomada de consciência dos protagonistas sobre as práticas de formação na sua instituição?	<b>OE5:</b> Analisar o papel dos processos de (alo e) autoconfrontações nos processos de reflexão/ tomada de consciência dos protagonistas acerca das práticas de formação na sua instituição.	Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; 2014); Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2008; 2010); QMAC (CLOT; FAÏTA, 2000, VIEIRA; FAÏTA, 2003, FAÏTA; MAGGI, 2007); Aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004); Desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991; 2007; 2014; BROSSARD, 2012). Relações dialógicas (BAKHTIN, 1978; 2003; 2010, 2015; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004); BRAIT; MAGALHÃES, 2014; FARACO, 2009; PONZIO, 2016); Atividade linguageira (FAÏTA, 2011; NOUROUDINE, 2002; FAÏTA, 2002).	Elaboração de entrevistas (final) para os protagonistas/ participantes.  Análise qualitativa das respostas às entrevistas.  Análise dialógica das alo, das autoconfrontações e do retorno ao coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do modelo de Araújo, Pimenta e Costa (2015) e da adaptação de Barbosa (2017).

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESVELANDO SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO

“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

(MINAYO, 2004, p. 17).

Até aqui, articulamos as áreas do conhecimento (*Linguística Aplicada, Didática, Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade, PSHC, Filosofia da Linguagem, Crenças*) convocadas pelo tema central (o *trabalho docente*) em torno dos fios condutores (*formação, trabalho e linguagem*) que sustentam a tese. Também procedemos ao detalhamento do percurso metodológico que possibilitou a geração dos dados, como descrito na Seção 3.

Nesta Seção, o nosso objetivo é apresentar as análises e a discussão dos dados gerados nesta pesquisa. Para isso, organizamos esta Seção em quatro subseções, a saber: em 4.1, faremos as análises das entrevistas iniciais; em 4.2, faremos a análise dialógica das aloconfrontações e das autoconfrontações simples e cruzadas e do retorno ao coletivo; em 4.3, analisaremos as entrevistas finais; e em 4.4, discutiremos os resultados e apresentaremos as nossas reflexões, esta última subseção constituirá, assim, uma síntese da Seção 4.

Lembramos que os documentos colhidos ao longo da pesquisa de campo servirão de apoio para as análises, no sentido de ratificar ou contrapor o posicionamento das protagonistas (Lara, Bia e Melissa) e das participantes do retorno ao coletivo (Flora e Jade) nas fases de entrevistas e de alo e autoconfrontações. Entre esses documentos estão o *Projeto Político Pedagógico do CLIN (PPP)*, a *Ementa da disciplina Estágio I (EEI)*, o *Plano de curso do Estágio I (PEI)*, as *Atividades prescritas pela formadora nas aulas filmadas (APF)*, o *Checklist avaliativo elaborado pela Formadora (CAF)*, o *e-portfolio das formandas (EP)*, e as *anotações da formadora sobre as microaulas das formandas Bia e Melissa (AF)*, como os descrevemos no Quadro 16, item 3.5.1 da Seção 3.

Apresentada a estrutura desta Seção, retomaremos o problema e as questões de pesquisa<sup>340</sup> para, em seguida, introduzirmos as análises. Para retomar o problema, escolhemos o excerto extraído do Parecer CNE/CP 009/2001. Este documento abarca questões discutidas

<sup>340</sup> O QNP encontra-se na Seção 3, item 3.5.1, Quadro 22. Lá, estão as correlações ente questões de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, asserções, e resumo do aporte teórico e dos procedimentos metodológicos.

na subseção 2.1, tais como o papel da atividade de ensinar a ensinar, a relevância do conhecimento sobre a escola e as prescrições ao trabalho do professor. Segundo esse Parecer,

[n]enhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com *razoável profundidade* e com a *necessária adequação à situação escolar*, os conteúdos das áreas do *conhecimento que serão objeto de sua atuação didática*, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar (BRASIL, 2001b, grifos nossos).

Para nós, o excerto toma a escola como um *catalisador* do trabalho docente e do trabalho discente na formação, no sentido de que é a escola que fomenta e dinamiza as atividades desses atores. Por isso, na Licenciatura em Letras/Inglês, como a entendemos nesta tese, é importante estudar as dificuldades vividas por professores em sala de aula, em relação ao ensino do idioma e a outras questões, mas é igualmente importante estudar as soluções dadas nas próprias escolas para resolver as dificuldades que surgem. Essas soluções podem ser valiosas na discussão entre teoria e prática.

O documento chama a atenção para as prescrições e para a prática. Vejamos:

Entretanto, *nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender*, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, freqüentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o *conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática* (BRASIL, 2001b, grifos nossos).

O excerto evidencia, a nosso ver, três aspectos do trabalho docente discutidos na Seção 2: o conhecimento da dinâmica de uma escola; a preparação inicial dos estudantes para exercerem a docência, o que exige uma formação do formador; e a imprecisão das prescrições ao trabalho docente (AMIGUES, 2003, p. 9; AMIGUES; LATAILLADE, 2007, p. 7). Há, contudo, uma tensão entre a necessidade de preparação e a imprecisão das prescrições que orientam a preparação. Já verificamos que o mesmo se dá no trabalho do formador.

Mais adiante, o documento advoga que “*A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria*” (BRASIL, 2001b, p. 23, grifos nossos). Tal orientação para o trabalho docente é manifesta no trecho “*Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação*” (BRASIL, 2001b, p. 29).

Esse conhecimento teórico aplicado a situações práticas de ensino só é possível se houver “*coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor*”

(BRASIL, 2001b, p. 30). Por isso, insistimos que é salutar formar, vislumbrando o conhecimento didático-pedagógico como base para a iniciação ao trabalho. A importância da atividade de ensinar a ensinar vincula-se, a nosso ver, ao pressuposto de que “Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho” (BRASIL, 2001b, p. 49).

Essa citação do documento em questão reforça o problema proposto neste estudo: *o caráter teórico/técnico/prático do ensinar a ensinar em contextos distintos está presente na atividade docente e linguageira do formador e na atividade discente e linguageira do formando como parte integrante do que compreendem e/ou percebem ser o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês no contexto do Curso Noturno?*

A partir do problema acima e do desenvolvimento do estudo, elaboramos seis asserções. Elas estão articuladas com os objetivos e questões de pesquisa, como está descrito no QNP. As asserções refletem nossas inquietações sobre o papel da formação para o ensino.

- a) *Asserção Geral (AG)*: a formação universitária em língua inglesa parece desconsiderar, ou desconhecer, a realidade da escola básica e as abordagens que tomem a formação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo de conhecimento das especificidades do próprio trabalho (de ensinar a ensinar inglês).
- b) *Asserção 1 (A1)*: A formação universitária do professor de inglês não o tem preparado satisfatoriamente para ensinar inglês na educação básica (pública e/ou particular), contexto que absorve grande parte dos egressos dos Cursos de Letras/Inglês.
- c) *Asserção 2 (A2)*: No âmbito geral, a formação parece ignorar as crenças, as necessidades e as experiências do universitário sobre o que este entende ser importante aprender para atuar no contexto-alvo da Licenciatura: a educação básica.
- d) *Asserção 3 (A3)*: O trabalho docente/discente no contexto da licenciatura realizada no curso noturno apresenta dificuldades particulares que repercutem diretamente nas práticas pedagógicas dos protagonistas em seus respectivos *status*.
- e) *Asserção 4 (A4)*: Formador e formandos (se) percebem de modo distinto (n)o processo de formação (de ensinar a ensinar) e tal distinção parece levar a

compreensões discordantes acerca da atividade de ensinar a ensinar na licenciatura.

- f) *Asserção 5 (A5)*: O processo dialógico de (alo e) autoconfrontação engendra reflexões sobre especificidades do trabalho que podem levar a tomadas de consciência (e desenvolvimento) por parte dos participantes.

Elaboramos as asserções AG, A1 e A2 no início da pesquisa, conforme a delimitação do problema. As demais asserções foram escritas ao longo das observações de aulas e das filmagens destas, sempre buscando articulá-las às questões de pesquisa. Com as análises, constataremos se elas se confirmarão totalmente ou parcialmente ou, ainda, se serão refutadas.

Cabe lembrar, ainda, que, no percurso metodológico, lidamos com dois tipos principais de categorias: as de *pesquisa* e as de *análise*.<sup>341</sup> Identificamos as primeiras na Seção 2, elas auxiliaram os processos dialógicos do QMAC durante a pesquisa de campo. Já as categorias de análise nos auxiliarão a analisar a atividade linguageira das protagonistas nas entrevistas e nas confrontações.

Os três fios condutores deram-nos as *categorias de pesquisa* fundamentais do quadro teórico: *a formação (formador/formando)*, *a atividade de ensinar a ensinar* e o *trabalho docente* (também o *trabalho discente*). O estudo sobre a *formação* e sobre o *ensinar a ensinar* resultou nas *categorias de pesquisa* através das quais buscaremos compreender a atividade inicial e a atividade linguageira da formadora e das formandas. As categorias de pesquisa são: a) ensino implícito do “como fazer”; b) ensino explícito do “como fazer”; c) ensino pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem; d) ensino pela relação entre teoria e prática; e) ensino pela prática do formando; f) ensino pela relação com os formandos; g) ensino pela reavaliação das crenças dos formandos.

Já o estudo sobre o *trabalho docente* conduziu-nos às *categorias de pesquisa* referentes à Ergonomia da Atividade e à Clínica da Atividade (*trabalho prescrito ou tarefa, atividade, real da atividade, trabalho realizado*). Essas categorias serão apoio para as análises das entrevistas e das confrontações.

Nossas leituras acerca do *trabalho discente* (trabalho do aluno ou trabalho universitário) deram-nos a *categoria de pesquisa: atividade de estudo (AE)*. Por meio do

---

<sup>341</sup> Ver Quadro 20, p. 435.



conceito de AE, será possível ter um parâmetro de análise das atividades realizadas na formação, nos vídeos das aulas da formadora.

Da *linguagem*, extraímos as *categorias de análise* referentes à análise da atividade linguageira e ao processo de desenvolvimento das protagonistas ao longo da pesquisa. Assim, temos como *categorias de análise* da atividade linguageira: os conceitos bakhtinianos e os conceitos vigotskianos. Também pesquisaremos as crenças e as vozes presentes nos discursos das protagonistas e participantes do estudo.

Entre os primeiros, destacamos: o dialogismo, o excedente de visão (exotopia), o tema, o enunciado concreto, a alteridade, a compreensão responsiva e o discurso citado. Entre os conceitos vigotskianos, destacamos: a tomada de consciência, a internalização, a aprendizagem, o desenvolvimento, o discurso interior, a ZDP e os conceitos espontâneos e científicos.

As *crenças* que esperamos identificar relacionam-se à atividade de ensinar a ensinar, ao papel da formação, ao trabalho do formador, ao trabalho docente em LI e ao trabalho discente. Em relação às *vozes* que podem emergir do discurso das formandas e da formadora estão: a voz do *métier*, do coletivo de formadores, das prescrições, da Didática (e da didática de Inglês como LE), da escola, do coletivo de alunos, da Universidade, da formação em LI.

Para concluir esta subseção, relacionamos as nossas questões de pesquisa:

- a) Questão Geral (QG): De que forma as práticas profissionais intraclasse, sobre a atividade de ensinar a ensinar, são reconstruídas na atividade linguageira dos protagonistas (formandas e formadora)?
- b) Q1: Como se dá o trabalho docente intraclasse na prática dos protagonistas na disciplina de Estágio I?
- c) Q2: Como são as dificuldades (e os caminhos) encontrados nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos *status*, formador e formandos?
- d) Q3: Como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formadora e formandas) no âmbito da formação docente?
- e) Q4: Como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) na sua instituição?
- f) Q5: Qual o papel das experiências de (a)lo e) autoconfrontação nos processos de reflexão/ tomada de consciência dos protagonistas sobre as práticas de formação na sua instituição?

À guisa de informação, é salutar destacar um detalhe que pode fazer diferença no modo como o professor lida com a profissão: o ciclo de vida em que se encontra o professor na carreira ou o ciclo da vida profissional (HUBERMAN, 1992, p. 47). Optamos por tratar este assunto na Seção 4, ainda que de modo bastante breve, tendo em vista que é o momento em que nos referimos, especificamente, às formandas e à formadora. Assim sendo, em linhas gerais, temos um resumo das fases no ciclo de vida profissional:

- a) A fase da entrada na carreira ou tateamento (1 a 3 anos de carreira): ocorrem os choques com o real, havendo insegurança e maior vulnerabilidade do professor diante da turma, do trabalho e da avaliação dos outros.
- b) A fase da estabilização (4 a 6 anos): ocorre a apropriação das peculiaridades da profissão; é o início da apropriação do *métier*.
- c) A fase da diversificação (7 a 25 anos): ocorre uma ampliação e apropriação do repertório de recursos pedagógicos, investimento na carreira, apropriação da gestão de sala de aula.
- d) A fase da serenidade, do distanciamento afetivo e dos questionamentos (25 a 35 anos): adaptação ao trabalho, segurança e baixa vulnerabilidade a avaliações, mas o profissional considera a mudança de profissão.
- e) A fase de desinvestimento (35 a 40 anos): menos investimento na própria formação, no trabalho para dedicar-se a outros segmentos da vida pessoal.

Segundo o autor, os momentos de transição entre as fases podem ser “serenos ou amargos” (HUBERMAN, 1992, p. 48), dependendo do grau de maturidade e estabilidade emocional do indivíduo. A fase da serenidade parece ser alcançada por poucos, como explica Huberman (1992, p. 43). Para Tsui (2003, p. 13), a expertise na profissão também não é alcançada por todos os profissionais da mesma forma, nem com o mesmo tempo de carreira. Retomaremos esse assunto quando examinarmos as entrevistas das formandas.

Também é salutar lembrar ao leitor que as categorias de análise foram listadas após uma etapa de pré-análise das respostas às entrevistas e dos vídeos das confrontações.

Concluídas as retomadas para situar o contexto da pesquisa e das análises, passaremos à análise das entrevistas iniciais da formadora e das formandas (protagonistas e participantes do RC).

#### 4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INICIAIS: FORMADORA E FORMANDAS

“[...] a reflexão na forma escrita exige processos cognitivos mais elaborados como a análise, e eu acredito que isso é fundamental para uma formação mais sólida”.

(LARA, 2016, EIL\_R9).

Saujat (2004a, p. 19) explica que “atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado [...] mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho.” Uma maneira de se conhecer o trabalho é identificar os sentidos dados pelo próprio trabalhador. Isso é possível através da análise de processos dialógicos de autoconfrontação, como vimos nos estudos em Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade.

Segundo Faïta e Saujat (2010), é durante esses processos de autoconfrontação que também surgem os temas que serão analisados pelos protagonistas do estudo e pelo pesquisador. No caso desta tese, além dos temas que emergirão dos processos dialógicos do QMAC, buscaremos identificar os temas, as crenças e as vozes presentes nos enunciados da formadora e de suas formandas em entrevistas iniciais, anteriores a esses processos.

Para apresentar a análise da EI, organizamos esta subseção em três itens. Em 4.1.1, analisaremos a entrevista inicial da formadora Lara. Em 4.1.2, analisaremos a entrevista inicial das formandas protagonistas Bia e Melissa e das formandas participantes do RC, Flora e Jade. Em 4.1.3, apresentaremos a discussão das similaridades e diferenças entre os achados nas entrevistas da formadora e das formandas.

Antes de iniciarmos, cabe ressaltar que o contexto da entrevista inicial (EI) é o contexto de uma pesquisa sobre o trabalho docente na formação. Ao responder à EI, tanto a formadora como o grupo de formandas já tinham assistido a uma apresentação do tema da tese e do funcionamento do QMAC. Todas já tinham uma ideia geral acerca do assunto, como também do nosso objetivo geral. Também era de conhecimento do grupo o objetivo das entrevistas iniciais: conhecer a elas e à formação no CLIN, antes de iniciarmos as observações de aulas.

Para utilizar uma terminologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), o conhecimento prévio da pesquisa pelo grupo permitiu que a EI chegasse até às respondentes sem maiores surpresas. Ainda em relação à Análise de Conteúdo, consideramos a EI como uma *unidade de contexto macro*, na qual cada resposta representa uma *unidade de contexto*

*micro*. E em cada resposta foram identificadas as *unidades de registro* e a partir delas procedemos às interpretações e inferências acerca das respostas.

Apresentados esses esclarecimentos, na sequência, apresentaremos as informações referentes à análise da EI com a formadora Lara.

#### **4.1.1 Entrevista inicial da formadora: o credo pedagógico de Lara**

Antes de iniciarmos convém darmos alguns esclarecimentos. Primeiro, lembramos que as informações pessoais sobre nossa protagonista Lara estão detalhadas no subitem 3.2.2.1, na Seção 3. Contudo, vale ressaltar que Lara leciona em outras disciplinas além das práticas de ensino e que tem experiência no ensino de inglês em cursos livres e para diferentes públicos. A nosso ver, esse lugar de onde Lara fala pode fazer diferença no modo como lida com a preparação de seus estudantes para a docência.

Segundo, estruturamos sua entrevista inicial<sup>342</sup> em três partes. A primeira, já apresentada no subitem 3.2.2.1, tem três questões sobre sua experiência na docência, como o tempo de profissão, sua formação e seus contextos de trabalho. De modo que, neste item, interessam-nos a segunda e a terceira parte. A segunda tem quatro questões sobre o trabalho de formadora na universidade. A terceira faz dois questionamentos acerca da atividade discente na Licenciatura. As questões têm a intenção de identificar crenças da formadora e, ao mesmo tempo, ir provocando reflexões sobre seu trabalho na formação. Afinal, o processo reflexivo de um profissional que participa de uma pesquisa sobre o próprio trabalho tende a iniciar no momento em que ele aceita o convite do pesquisador. De modo geral, o participante passa a refletir ainda mais cuidadosamente sobre suas aulas quando sabe que será sujeito de uma pesquisa com videogravação da sua atividade de ensino.

Terceiro, a intenção de conhecer o pensamento das protagonistas sobre o trabalho docente na formação e de provocar reflexões já na entrevista inicial levou-nos a utilizar um número maior de perguntas que iniciavam por: “como”, “de que maneira”, “que” e “qual”. Questões dessa natureza exigem que o respondente reflita sobre seu agir como um processo à medida que o descreve, em vez de procurar modos de justificar o que faz.

Quarto, os códigos usados para identificar as questões e as respostas da entrevista inicial estão relacionados na Quadro 17 (Seção 3, item 3.5.1). A título de exemplo, vejamos o código EIL\_Q4 (lê-se *entrevista inicial com Lara, questão 4*) e o código EIL\_R4

---

<sup>342</sup> As questões da EI de Lara encontram-se no Apêndice A.

correspondente (lê-se *entrevista inicial com Lara, resposta à questão 4*). A codificação é a mesma para a entrevista final, trocando-se o ‘I’ de inicial pelo ‘F’ de final.

Quinto, para facilitar a leitura e a compreensão dos dados, utilizaremos um procedimento de apresentação semelhante ao adotado nos estudos de Farias (2011) e de Magalhães (2014).

- a) *Aspas e itálico*: para perguntas e respostas de até três linhas no corpo do texto.
- b) Recuo de margem: para respostas mais extensas.
- c) *Destaques em itálico*: para trechos e expressões significativas no interior das respostas.
- d) **Destaques em traço espesso e escuro**: para unidades específicas, como as unidades de registro.
- e) Sublinhado: para os temas e temas recorrentes.

Utilizaremos procedimento semelhante na análise dos enunciados gerados nos processos dialógicos de alo e autoconfrontação.

Sexto, analisaremos as entrevistas conforme pressupostos da Análise de Conteúdo em Bardin (2011), da análise das vozes do trabalho (LOUSADA, 2011) e das vozes nos discursos (AUTHIER-REVUZ).<sup>343</sup> Na análise do conteúdo, valeremo-nos da análise dos enunciados produzidos pelas respondentes, levando em conta apenas elementos sintáticos, semânticos, lexicais e lógicos, uma vez que a EI não ocorreu face a face.

A seguir, procederemos à análise da EI com Lara, iniciando na segunda parte intitulada “Sobre o *métier* docente”, na qual ela responde a quatro perguntas (EIL\_Q4 a EIL\_Q7).

A primeira questão relativa ao *métier* de formadora. Essa pergunta não foi direcionada para o trabalho de Lara, especificamente, mas para o trabalho do formador em geral, no que concerne à presença da realidade da escola no contexto da formação: “*De que maneira(s) o professor-formador pode trazer a realidade do ensino regular (educação básica/ curso livre) para professores em formação?*” (EIL\_Q4).

A resposta de Lara foi: “*Através de **exemplos** e com a **inserção do contexto** nas disciplinas de **estágios de observação e estágio de regência***” (EIL\_R4).

---

<sup>343</sup> O leitor encontrará esse suporte teórico na subseção 2.4, item 2.4.6, p. 322.

Aqui há três aspectos relevantes a serem analisados na resposta da formadora. O primeiro diz respeito à *compreensão da aprendizagem pelo exemplo*. O segundo aponta para a *compreensão da relevância do ensino contextualizado*. O terceiro indica a *crença* de que a realidade da escola básica deve ser objeto de discussão, de fato, no período de estágio. Não depreendemos de sua resposta qualquer indicação de que essa realidade da escola regular e dos cursos livres possa vir a ser abordada nas disciplinas anteriores, como defendemos na subseção 2.1, nem mesmo na disciplina de Estágio I, onde fizemos a pesquisa, pois esta também não é mencionada pela formadora.

Entendemos que os três aspectos que observamos na resposta de Lara relacionam-se à prática, mas esta última parece estar vinculada, a seu ver, aos anos finais da formação. Essa posição nos leva a retomar Gimenez (2005) quando a autora reflete sobre o problema da formação como restrita aos anos de estágio, quando, na verdade, todas as disciplinas deveriam ter esse olhar: a formação como um todo coeso no interior da Licenciatura.

A nosso ver, essa maneira de conceber a formação é fruto de uma divisão de tarefas na própria Licenciatura, com a qual Lara, através dessa resposta, parece concordar, quando menciona as “*disciplinas de estágios de observação e estágio de regência*” como esse lugar de contextualização e inserção dos exemplos, sem fazer referência às demais disciplinas da formação como espaços possíveis e importantes de contextualização do ensino.

Nessa resposta (EIL\_R4), identificamos duas vozes sobrepostas: a *voz da Didática* na primeira parte da resposta “*Através de exemplos e com a inserção do contexto*” e a *voz do coletivo profissional*, na segunda parte da resposta “*nas disciplinas de estágios de observação e estágio de regência*”. Ao traçarmos um paralelo com a voz da Didática, identificada no estudo de Lousada (2011, p. 87), perceberemos que esta tem a ver com as teorias e prescrições da Didática em relação às ações concretas em documentos e em manuais que o professor deve utilizar para realizar o seu trabalho. Assim, quando Lara menciona os exemplos e o contexto, ela se posiciona por meio de que agir (→ exemplos e contextualização), isso nos leva a concluir que é a voz da Didática que emerge desse enunciado.

Por outro lado, ao restringir esse agir ao domínio dos estágios finais, é a voz do coletivo de professores da Licenciatura que emerge. Um acordo tácito entre professores, professores-pesquisadores e formadores, que divide a tarefa de ensinar a ensinar das tarefas de ensinar os conteúdos referentes à língua e à literatura, quando, na verdade, todos são formadores. Ela se posiciona sobre onde agir (→ estágios finais).

Na (EIL\_Q5), indagamos: “*Como concebe seu trabalho de formadora de professores de inglês na sua instituição?*” Diferentemente da primeira pergunta, na segunda, nossa intenção foi a de que Lara se posicionasse sobre o *seu próprio trabalho* na formação.

A sua resposta foi a seguinte: “*Como uma **parcela de grande importância na formação do ‘credo’ pedagógico** (“pedagogic creed”) dos alunos*” (EIL\_R5).

“Credo”, conforme o dicionário *online* de português **Dicio**, significa uma “profissão de fé”, mas também significa o “conjunto de princípios, regras e ditames” ou, ainda, um “programa” ou “doutrina”. Esse outro sentido para o termo aparece no esclarecimento que Lara dá em (EIL\_Q7), onde o tema “credo pedagógico” é retomado por ela. Mas o tema do “credo pedagógico” está em Dewey (1897).

A propósito desse tema, em 1897, John Dewey escreveu o texto **My Pedagogic Creed**<sup>344</sup> (**Meu Credo Pedagógico**). O texto é composto por cinco artigos, dispostos como em uma lei, nos quais todos os parágrafos iniciam da mesma forma: “Eu acredito” (“*I believe*”). Em cada artigo o autor diz, respectivamente, o que é a educação, o que é a escola, qual é o assunto da educação, qual é a natureza do método e qual é a relação entre a escola e o progresso social. Poderíamos, ainda, comparar o texto a uma oração do professor, pois o autor conclui-o com uma invocação a Deus e ao professor como um profeta.

A partir da leitura do texto de Dewey (1897) e das definições de “credo”, entendemos que Lara espera contribuir para que seus formandos concluam a Licenciatura com uma concepção sólida e duradoura do que é ser professor. Tal tarefa deve ser internalizada como um “credo” que orientará suas ações. Essa tarefa, apesar de ser inicialmente *construída* na Licenciatura, parece ser vista por ela como uma tarefa *sua* como formadora, pois a tem “*Como uma **parcela de grande importância***” do seu trabalho docente.

Quando perguntada “*Que resultados pretende alcançar na disciplina de Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa?*” (EIL\_Q7), Lara dá como resposta duas tarefas: a “Construção de um ‘credo’ pedagógico” e a “Elaboração de um blog (“portfolio online”) para **documentar as reflexões** sobre o processo de ensino-aprendizagem” (EIL\_R7).

---

<sup>344</sup> Consultar o texto em inglês **My Pedagogic Creed** no endereço: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Sobre o texto de Dewey, Carlota Boto (2006) afirma: “Pode-se mesmo dizer que seu primeiro trabalho, **Meu credo pedagógico**, datado de 1897, teria sido o manifesto pioneiro da *pedagogia ativa* [...] Ali, Dewey já sinalizava para alguns dos preceitos que balizariam toda sua obra posterior. Escrito como se fosse um código legal, o referido texto assinalava as *crenças do autor*. Antes de tudo, a convicção de que o *processo pedagógico participa da consciência social e coletiva* da raça; estruturando hábitos, firmando idéias, sentimentos e emoções” (BOTO, 2006, p. 602-606, grifos nossos).

Percebemos que a ideia de “**construção**” do conhecimento está presente mais uma vez no discurso da formadora, assim como o “credo pedagógico”.

Perguntamos, ainda em (EIL\_Q7): “*Você menciona o “credo” algumas vezes na entrevista. Qual o significado dele para você, para o seu trabalho?*”

A resposta de Lara foi que o “credo” “**São os valores pedagógicos do professor (no mesmo sentido de valores morais de qualquer indivíduo em sociedade) que fundamentam as ações adotadas como norteadoras da profissão**” (EIL\_R7).

Essa resposta confirmou nossa compreensão do “credo” como um conjunto de regras, normas ou comportamentos em relação à própria profissão. Para nós, o enunciado de Lara evidencia e delinea alguns aspectos da sua postura como formadora: (1) tem objetivos específicos, claros e concretos, que parecem fundamentados em uma visão construtivista, quando utiliza os substantivos “**construção**”, “**elaboração**”; (2) tem uma postura reflexiva ao promover momentos de “**reflexões**” e atividades de escrita para documentá-las; (3) valoriza a escrita como atividade reflexiva.

A esse respeito, ao escrever seu próprio credo pedagógico, o estudante reflete sobre os processos de ensino e de aprendizagem de LI. Ao escrevê-lo para publicá-lo no *blog*, como orienta Lara, o estudante também tem a possibilidade de revisitar as suas reflexões sobre o ensino de LI. O processo de escrita sobre seu próprio processo de aprendizagem de inglês o faz revisitar conceitos, noções e princípios que orientarão seu trabalho docente no futuro. Vejamos qual é o objetivo de Lara com a tarefa de escrita no *blog*.

O formando irá preparar um portfólio eletrônico contendo artefatos, documentação e evidências que demonstrem competências para professores iniciantes de línguas estrangeiras. Este portfólio eletrônico é dinâmico e representa o conhecimento, as habilidades e as disposições adquiridas durante o programa de formação de professores, bem como experiências e conhecimentos relacionados na área de ensino e aprendizagem<sup>345</sup> (PEI, Anexo D).

É possível relacionar a atividade de escrita de um *blog* sobre a própria aprendizagem proposta por Lara àquela proposta por Brookfield (2015, p. 200-201) em que o estudante escreve sobre o que aprendeu durante o curso, a fim de refletir e de aprender a responsabilizar-se por sua aprendizagem. A escrita, em ambos, os casos é o instrumento que

---

<sup>345</sup> No original: “The teacher candidate will prepare an e-portfolio containing artifacts, documentation and evidence that demonstrate competencies for beginning Foreign Language Teachers. This e-portfolio is dynamic and represents the knowledge, skills and dispositions gained during the teacher education program as well as related experiences and knowledge in the área of teaching and learning” (PEI, p. 2, Anexo D).



leva à reflexão para a mudança de comportamento. Trata-se da escrita utilizada como um instrumento psicológico (VIGOTSKI, 1991; 2001; 2010).

Também relacionamos o “credo” de que fala a formadora ao conceito de “filosofia de trabalho” (“*working philosophy*”) apresentado em Brookfield (2006). O autor chama a atenção para a importância de o professor desenvolver uma filosofia de como agir na docência. Segundo Brookfield, trata-se de uma “filosofia da prática” (“*philosophy of practice*”) que “molda muito do que pensamos e fazemos<sup>346</sup>” (p. 254). Para este autor, “[u]ma filosofia de trabalho é um conjunto de valores, crenças, percepções e convicções sobre as formas essenciais e os propósitos fundamentais do ensino<sup>347</sup>” (BROOKFIELD, 2006, p. 255). Percebamos a semelhança com o conceito de “credo pedagógico” seguido por Lara.

Para esse autor, a filosofia de trabalho bem definida seria uma das maneiras de proteger a sobrevivência emocional do professor ao lado da “rede de suporte de colegas” (“*support network of peers*”). Entendemos que essa “rede” pode ser comparada ao coletivo de trabalho definido por Clot (2010b), pois também é função do coletivo oferecer uma proteção aos seus membros. Para nós, tanto a filosofia de trabalho como o credo parecem estar inscritos no gênero profissional (CLOT, 2010b), pois deles é possível extrair recursos para a ação e reflexão. Porém, acreditamos que estejam ainda mais vinculados ao estilo profissional, haja vista ambos poderem contribuir com a renovação do gênero.

Entendemos dessa forma, pois para Brookfield “cada professor tem uma intuição do que significa uma boa aula, de quando ensinou bem<sup>348</sup>”. Para o autor essa intuição é, de fato, um conjunto de crenças que têm um estatuto normativo para o trabalho do professor. Esse estatuto parece-nos evidente no discurso de Lara.

Sobre a filosofia de trabalho, Brookfield insiste:

Quando você [professor], conscientemente, se vale dessa filosofia, você tem uma visão organizada do que está tentando fazer, como você está tentando fazê-lo, e por que fazê-lo é importante de modo que você seja capaz de apresentar aos seus alunos, colegas e a si mesmo com convicção e clareza<sup>349</sup> (BROOKFIELD, 2006, p. 256).

No objetivo da formadora, “construir” e “elaborar” são habilidades que os professores precisam desenvolver, além de estarem relacionadas ao ato de pensar sobre o

<sup>346</sup> No original: “shapes much of what we think and do” (BROOKFIELD, 2006, p. 254).

<sup>347</sup> No original: “A working philosophy is a set of values, beliefs, insights, and convictions about the essential forms and fundamental purposes of teaching” (BROOKFIELD, 2006, p. 255).

<sup>348</sup> No original: “every teacher has an intuitive sense of what a good class looks like, of when they have taught well” (BROOKFIELD, 2006, p. 254).

<sup>349</sup> No original: “When you consciously hold to such a philosophy, you have an organizing vision of what you are trying to do, how you are trying to do it, and why doing it is important that you can present to your students, your colleagues, and yourself with conviction and clarity.” (BROOKFIELD, 2006, p. 256).

trabalho/ refletir sobre a prática. “Construir”, “elaborar”, “documentar reflexões” podem ser considerados como movimentos da “realidade cotidiana da ação do professor em sua aula” (SAUJAT, 2004a, p. 9). Acreditamos que a resposta de Lara revela, mais uma vez, a *voz da Didática*, pois construir, elaborar e documentar reflexões são tarefas constitutivas de prescrições didáticas para a formação docente, que auxiliam o pensamento crítico, a leitura e a escrita. Na resposta acerca do “credo”, compreendemos que também sobressaia a *voz da Didática*, em virtude de as palavras escolhidas por Lara para defini-lo conferirem um tom prescritivo: “*fundamentam as ações*” e “*norteadoras da profissão*”.

Retornando à sexta questão, indagamos: “*O que você apontaria como dificuldades no trabalho do formador de professores na Licenciatura Letras/Inglês Noturno?*” (EIL\_Q6). Lara apontou duas dificuldades. Afirmou que há:

[i]*ncompatibilidade de horário* dos alunos nos estágios de regência (disciplinas são ofertadas à noite e as escolas de ensino fundamental e médio, em sua maioria, funcionam nos períodos matutino e vespertino). *Discrepância metodológica* e experiência prévia entre os estágios (habilidades comunicativas e ensino fundamental e médio) no contexto da regência (EIL\_R6, grifos nossos).

Lara traz à baila uma problemática do estágio no CLIN que é comum às Licenciaturas em inglês (ou seja comum a todas as licenciaturas): o desafio de encontrar escolas parceiras que ofereçam aulas de inglês à noite, acolhendo os estudantes e permitindo que o formador utilize o horário do estágio para observá-lhes a prática. Esse problema é levantado por Miller (2013), como vimos na subseção 2.3 (subitem 2.3.1.2).

A questão da *discrepância metodológica* não ficou clara e entramos em contato com a formadora com o seguinte questionamento vinculado à EIL\_Q6: “*Poderia explicar melhor o que significa essa “discrepância metodológica” entre os estágios? Como você acha que deveria ser?*” A esse respeito, Lara nos esclareceu que:

O estágio das habilidades comunicativas abriga o conhecimento para ensinar as quatro habilidades (receptivas: *Reading and listening* [leitura e compreensão oral] e produtivas: *writing and speaking* [escrita e produção oral]). O *estágio do ensino fundamental e médio requer ênfase abrangente na habilidade receptiva de leitura* (EIL\_R6, grifos nossos).

Conforme a resposta da formadora, a “discrepância” parece residir no fato de que um estágio exige ênfase nas quatro habilidades (contexto dos cursos livres) enquanto outro, apenas na leitura (contexto da escola regular). “Essa *discrepância*” reaparecerá no retorno ao coletivo, quando a formadora traz os Parâmetros Curriculares Nacionais para a discussão.

As duas respostas dadas por Lara em (EIL\_R6), a nosso ver, revelam a *voz do coletivo profissional*, uma vez que Lara descreve dificuldades enfrentadas por todos os professores ou, pelo menos, aqueles que lecionam nos estágios de habilidades, observação e regência.<sup>350</sup> Mas no segundo esclarecimento dado por Lara, sobre os “estágios das habilidades comunicativas”, percebemos também a *voz da Formação/Universidade*, que faz a diferença entre contexto de cursos e contexto escolar. Lara, apesar de agir conforme as prescrições das disciplinas, não parece concordar com tal diferença, haja vista utilizar a palavra “*discrepância*”. A confirmação de nossa compreensão vem na continuação da resposta.

Ainda sobre a “*discrepância*”, perguntamos “*Como você acha que deveria ser?*” e Lara respondeu que deveria ser “*o que acontece no CMF*<sup>351</sup> (*abordagem para desenvolvimento das 4 habilidades, embora estejamos lidando dentro de um contexto de ensino fundamental e médio, não acontece nas escolas públicas do estado ou do município*)” (EIL\_R6).

A formadora refere-se aqui ao Colégio Militar de Fortaleza (CMF), onde, há 24 anos, o ensino de inglês é ministrado na língua-alvo, com ênfase nas quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever). Entendemos que a formadora não compartilha da crença de que é impossível ensinar LI na escola regular. Essa postura de Lara é importante, pois demonstra que ela vê caminhos para uma formação voltada para o ensino integral do idioma na escola e, sobretudo, para a mudança de crenças estabelecidas a esse respeito na formação e nos próprios estudantes.

Contudo, faz-se mister dizer que as condições da escola mencionada por Lara não são as mesmas da maioria das escolas públicas do país. Trata-se de uma instituição pública federal de excelência no ensino, não apenas no campo da língua inglesa, que oferece as condições necessárias para que as quatro habilidades sejam ensinadas a contento.

Na terceira parte da entrevista inicial da formadora, fizemos duas indagações: (EIL\_Q8 e EIL\_Q9). Ambas estão relacionadas à asserção **A2** (No âmbito geral, a formação parece ignorar as crenças, os anseios e a experiência do universitário sobre o que este entende ser importante aprender durante a formação para atuar no contexto da educação básica para o qual está direcionada a Licenciatura).

<sup>350</sup> Consultar o Quadro 10, p. 397.

<sup>351</sup> Para conhecer a metodologia do CMF, recomendamos a leitura de ARAÚJO (2015) sobre a história da implantação do Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis no Sistema Colégio Militar do Brasil. Em linhas gerais, trata-se de uma experiência no ensino inglês implantada há mais 20 anos, que permite que os alunos curse o idioma na língua alvo desde o sexto ano do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio. Nesse período, aprendem a ouvir, ler, escrever e falar em inglês, concluindo a educação básica com o nível intermediário, conforme padrões do marco comum europeu. Alguns alunos conseguem alcançar o nível avançado.

Indagamos em (EIL\_Q8): “*Quais expectativas seus alunos geralmente têm sobre o que aprender no Curso de Letras/Inglês Noturno no que concerne às práticas de sala de aula?*”

Aqui, a resposta da formadora foi direta: “*Aliar teoria à prática. Ampliar o repertório de atividades/ técnicas de ensino*”.

Mais uma vez, sua resposta nos remete a itens que consideramos concretos e essenciais à preparação do formando. A partir dessa resposta, Lara revela que os formandos desejam aprender a *como* ensinar a LI quando ingressam no curso de Letras/Inglês. Não nos parece haver na resposta da formadora uma crença, mas uma constatação. De maneira que a voz que emerge do seu discurso parece ser a voz do *coletivo de alunos* com que tem trabalhado.

Na última pergunta da EI, indagamos: “*Como o seu trabalho de formadora tem atendido a essas expectativas?*” (EIL\_Q9). Lara respondeu que:

Em diversos momentos os *alunos são levados a refletir sobre as práticas e formas de atuação*. O “*pensar*” sobre o “*agir*” *como professor e relatar (escrevendo) sobre estas ações ajuda a desenvolver uma posição mais reflexiva durante a prática*. As oportunidades de *compartilhar as experiências adquiridas* também propiciam a *inclusão de novas perspectivas ao repertório* de quem está em formação (EIL\_R9, aspas de Lara; grifos nossos).

Novamente, o enunciado de Lara evidencia sua postura como formadora: uma professora reflexiva que valoriza tanto o compartilhamento de experiências como a atividade escrita na formação. O uso da voz passiva no primeiro período indica que os formandos “**são levados**” por ela e pelas atividades que propõe a um processo de reflexão sobre “**o agir como professor**”. Sua expectativa parece ser a de formar professores igualmente reflexivos e responsáveis pelo ensino.

As ações descritas pela formadora convergem para o que temos aludido como uma atividade de ensinar a aprender e de ensinar a ensinar, embora Lara não mencione atividades em que os formandos assumam o papel de professores, por exemplo. Não nos é possível, neste momento, afirmar se os formandos consideram essas atividades reflexivas como algo que os prepare para ensinar. Porém, se acreditamos no estudo de Lortie (1975/2002), é possível que as práticas adotadas por Lara venham a compor o repertório de atividades desses estudantes no futuro, pois se trata, a nosso ver, de um ensino implícito do “como fazer”.

Nessa resposta, parece-nos emergir a voz do *métier* de formador, aquela que, segundo Lousada (2011, p. 79), veicula as noções que fundamentam o trabalho de formação.

Aquilo em que o professor acredita e incorporou como agir. Também identificamos a voz das prescrições do CLIN, ou seja, da Formação, pois o “desenvolvimento de postura ética, crítica e reflexiva” é uma das competências previstas pela ementa da disciplina Estágio I (EEI). Ver Quadro 11, p. 397.

A formadora sugere que os alunos *escrevam* suas reflexões e experiências e que as documentem em *blog*, como vimos. Veremos que na segunda aula de Lara, filmada para a autoconfrontação, ela também planejou uma atividade escrita de cunho reflexivo, ratificando, portanto, a relevância deste tipo de atividade na sua prática, como veremos logo adiante.

Como é possível observar, a modalidade<sup>352</sup> (→ posição/engajamento do falante) no discurso de Lara até aqui se tem mostrado assertiva, por meio do uso do modo indicativo na maior parte dos enunciados. Desta forma, Lara confere certeza aos seus enunciados na EI. Porém, notamos outras modalidades (deôntica → eixo da conduta falante; epistêmica → eixo do conhecimento do falante) no esclarecimento que dá em EIL\_R9.

A fim de aclarar o conteúdo de (EIL\_R9), enviamos a seguinte pergunta atrelada à questão (EIL\_Q9): “A *escrita como tarefa aparece nesta entrevista mais de uma vez. Como você acredita que ela pode contribuir para a formação dos alunos?*” Lara esclareceu que:

Em primeiro lugar, os alunos *precisam* apresentar um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) como *requisito* para a graduação e a *experiência da escrita precisa ser desenvolvida ao longo da graduação*. Em segundo lugar, a *reflexão na forma escrita exige processos cognitivos mais elaborados* como a *análise*, e *eu acredito* que isso é *fundamental* para uma *formação mais sólida* (EIL\_R9, grifos nossos).

O posicionamento de Lara, através do uso de modalidades deônticas, nos verbos no indicativo e nas proposições afirmativas (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 61), confirma a nossa inferência acerca do papel relevante que tem a escrita na sua prática de formadora. Seu posicionamento revela-se no uso dos verbos de valor prescritivo em relação à escrita na graduação, como “**precisar**” e “**exigir**” e dos adjetivos “**elaborados**” (processos de escrita) e “**fundamental**” (a reflexão escrita), os quais denotam a perspectiva apreciativa de Lara. Sua crença é revelada através de um modalizador epistêmico (“**eu acredito**”) acerca do papel da escrita para uma “**formação sólida**”, outra vez, uma perspectiva apreciativa.

De fato, a escrita é uma habilidade produtiva e como tal deve ser trabalhada constantemente na Licenciatura com propósitos variados. Seja na escola seja na universidade, atividades com a escrita devem ser constantes, uma vez que “a prática da escrita,

<sup>352</sup> CASTILHO (2016), CHARAUDEAU ; MAINGUENEAU (2004, p. 334-338) , AUTHIER-REVUZ (1998).

especialmente da escrita expositiva, leva a uma melhoria da habilidade de redigir” (VIEIRA, 2005, p. 87). Na LE, essa frequência também deve ser obedecida, pois, somente praticando, o formando reunirá as condições necessárias para sentir-se capaz de se manifestar por meio da escrita em inglês e, conseqüentemente, para ensinar seu aluno a escrever na LI.

Harmer (2007, p. 329), por exemplo, chama a atenção do professor de inglês para a construção do hábito da escrita em seus alunos. Para o autor, é tarefa do professor criar o contexto para que o aluno perca o medo da escrita, passando a encará-la como uma prática natural da vida social. Isso pode ser alcançado através de tarefas que sejam envolventes para os alunos. Harmer, porém, adverte que não se trata apenas de propor a tarefa, mas de dar as ferramentas para que o aluno possa cumpri-la, isto é, ensiná-lo os caminhos para uma expressão através da escrita.

A esse respeito, é bom trazer para a análise o excerto do PEI, no qual Lara fornece as seguintes instruções aos estudantes:

Serão fornecidos *comentários específicos sobre a qualidade do seu trabalho escrito* (ex. autobiografia do aluno e microaulas). Estudantes com dificuldades em leitura ou *escrita* receberão as *recomendações adequadas* que lhes garantam apoio nesta área<sup>353</sup> (PEI, 2016, p. 2, Anexo D).

O excerto reforça que Lara prescreve a tarefa e, como sugere Harmer (2007), não somente o retorno “*comentários específicos*” sobre a execução, mas também o apoio necessário aos estudantes que precisarem. Para nós, a própria recomendação no documento acima, escrito pela formadora, constitui um modo de ensinar a ensinar. O formando que se depara com um plano de curso elaborado com este tipo de detalhe e de cuidado já está aprendendo algo mais sobre o *métier*. É o que chamamos de “ensino implícito” do ensinar.

Além disso, depreendemos da síntese de estudos sobre formação em Vieira-Abrahão (2012), que a escrita, particularmente a acadêmica, é uma ferramenta psicológica para a apropriação de novos conceitos (VIGOTSKI, 2010). Na resposta de Lara em (EIL\_R9), identificamos a escrita como instrumental (→ escrever o TCC) e como uma ferramenta psicológica (→ formação sólida) para a internalização dos conceitos que norteiam a formação do professor de LE.

Há outra informação relevante na resposta da formadora: “*experiência da escrita precisa ser desenvolvida ao longo da graduação*”. A nosso ver, quando Lara utiliza a locução “**ao longo de**”, ela deixa claro que essa habilidade não deve ser restrita às disciplinas

<sup>353</sup> No original: “Specific feedback as regards quality of your written work will be provided (e.g. learner autobiography and micro-teachings). Students having difficulties with reading or writing will receive appropriate referral steps to allow them to receive support in this area” (PEI, Anexo D).

específicas de produção escrita. Esse seu posicionamento vai ao encontro do de Vieira (2005, p. 87), que defende a presença da escrita em todas as disciplinas na escola. Porém, choca-se com os achados de Bowen e Marks (1994). Esses autores revelam que “[a] escrita às vezes é considerada como a ‘habilidade esquecida’. Discutivelmente, a escrita recebe menos atenção porque está no final da lista das prioridades dos professores<sup>354</sup>” (BOWEN; MARKS, 1994, p. 43). Isso se dá por várias razões, uma delas é explicada por Hedge (2005).

Comparada à oralidade, a escrita eficaz requer uma série de coisas: um grau elevado da organização no desenvolvimento da informação, das idéias ou dos argumentos; um alto grau de precisão para que não haja ambigüidade de significado; o uso de dispositivos gramaticais complexos para foco e ênfase e uma escolha cuidadosa de vocabulário, padrões gramaticais e estrutura para criar um estilo que seja apropriado ao assunto e aos eventuais leitores. [...] Mesmo aqueles que são escritores proficientes em sua primeira língua têm de adquirir uma ampla base sobre a língua-alvo a partir da qual possam fazer escolhas adequadas<sup>355</sup> (HEDGE, 2005, p. 7).

Sem dúvida, as palavras da autora justificam a necessidade do trabalho com a escrita durante toda a formação. No Brasil, a exigência é ainda maior, em razão de, muitas vezes, os alunos chegarem à universidade com dificuldades na expressão escrita. Dessa forma, Lara mostra-se consciente dessa necessidade, agindo conforme o ensinar a ensinar no processo de aquisição de práticas de leitura/escrita acadêmica. Ver subitem 2.1.6.4.

Ao afirmar que sugere atividades de escrita com um propósito, acreditamos que Lara prepara seus alunos para fazerem algo semelhante com suas próprias turmas. De acordo com o que aprendemos com a pesquisa de Lortie (1975/2002), essa postura de Lara poderá garantir que seus estudantes também valorizem e ensinem essa habilidade no futuro.

Nessa última resposta, também identificamos a voz do *métier* como aquela que fala sobre o que e como fazer, estando atrelada ao sentido que o próprio professor dá ao trabalho que desenvolve com seus alunos (LOUSADA, 2011, p. 87). São os conhecimentos acumulados de Lara sobre a formação e sobre como ensinar, somados ao seu “credo pedagógico”, que a levam a valorizar a reflexão, a troca de experiências e a escrita em suas aulas.

<sup>354</sup> No original: “Writing is sometimes regarded as the ‘forgotten skill’. Arguably, writing receives the least attention because it is at the bottom of the list of teachers’ priorities” (BOWEN; MARKS, 1994, p. 43).

<sup>355</sup> No original: “Compared with speech, effective writing requires a number of things: a high degree of organization in the development of information, ideas or arguments; a high degree of accuracy so that there is no ambiguity of meaning; the use of complex grammatical devices for focus and emphasis and a careful choice of vocabulary, grammatical patterns, and sentence structure to create a style which is appropriate to the subject matter and the eventual readers. [...] Even those who are proficient writers in their first language have to acquire a wide language base from which to make appropriate choices” (HEDGE, 2005, p. 7).

No Quadro 23, sintetizamos os temas, as vozes, as crenças que inferimos no discurso da formadora Lara em sua EI.

**Quadro 23 – Síntese interpretativa da entrevista inicial com Lara: temas, vozes e crenças**

TEMAS	VOZES	CRENÇAS
Credo pedagógico	Coletivo de estudantes (formandos)	Aprendizagem sólida passa pelo aprendizado da escrita
Ensino da escrita	Coletivo de professores da Licenciatura	Contexto da escola somente a partir estágios
Ensino reflexivo	Didática (o ideal)	Ensino das 4 habilidades é possível na escola regular
Ensino contextualizado	<i>Métier</i> (o real)	A escrita deve ser praticada ao longo da formação
Ensino pelo exemplo	Prescrições (o ideal)	-
Discrepância metodológica entre estágios	Formação/ Universidade (o ideal)	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir da EIL.

A título de informação sobre o Quadro 23, esclarecemos que as vozes da Didática, das prescrições (documentos) e da formação têm caráter do que é ideal, daquilo que se deve fazer, independentemente do contexto, do sujeito, e das circunstâncias. A voz do *métier*, ao contrário, embora contenha a voz das prescrições, apresenta de modo mais forte os saberes sobre o trabalho, a experiência, os recursos do gênero profissional, aspectos que permitem que se realize a atividade, ainda que resignificada em relação ao que foi prescrito.

Cabe salientar que a disposição de informações em cada linha do Quadro 23 acima não representa uma relação de equivalência, isto é, cada coluna é independente uma da outra.

No Quadro 24, relacionamos os sentidos do trabalho docente na Licenciatura, os sentidos do trabalho discente e o sentido do trabalho de ensinar a ensinar identificados nos enunciados da formadora. Sublinhamos que nos referimos à atividade discente como um trabalho com base nos fundamentos da Ergonomia da Atividade e na pesquisa de Millet (2003) sobre o trabalho universitário, no sentido de que o estudante está sujeito a prescrições da escola e do professor, além disso, ele tem suas autoprescrições, sua atividade também apresenta uma dimensão real e uma dimensão realizada, e o estudante também entra em sofrimento diante do estresse que pode representar não alcançar os desafios da formação.



Na sequência, apresentaremos a síntese da nossa interpretação dos sentidos do trabalho docente sob a ótica da formadora.

**Quadro 24 – Síntese interpretativa da entrevista inicial com Lara: sentidos do *métier***

<b>SENTIDOS INFERIDOS</b>	<b>RELAÇÃO DE EXEMPLOS</b>
Sentidos do Trabalho Docente na formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho docente como “credo pedagógico”</li> <li>- Trabalho docente como “ato de refletir”</li> <li>- Trabalho docente como “agir”</li> <li>- Trabalho de grande importância na formação dos valores pedagógicos dos formandos</li> </ul>
Prática de Ensinar a Ensinar <sup>356</sup> na formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino implícito do “como fazer” (ex. o cuidado na elaboração do plano de curso) ensino pelo exemplo.</li> <li>- Ensino pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem (ex. promessa de apoio ao estudante com dificuldade em leitura e escrita)</li> <li>- Ensino explícito e constante da escrita</li> </ul>
Sentidos da atividade discente na formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conexão teoria e prática</li> <li>- aprendizagem de técnicas de ensino</li> <li>- ampliação do repertório de atividades</li> <li>- reflexão sobre a prática</li> <li>- apresentação de TCC bem escrito em LI</li> <li>- compartilhamento de experiências</li> <li>- hábito de escrever sobre tudo um pouco</li> <li>- desenvolvimento de valores pedagógicos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da EI com Lara

À guisa de ilustração do ciclo da vida profissional de Lara, com base em suas respostas, acreditamos que a protagonista esteja na fase da *diversificação*. Lara preocupa-se em propor diferentes atividades para seus estudantes e em manter uma postura reflexiva recorrente diante da formação e do seu trabalho docente. Apresenta disposição para acompanhamento de alunos com dificuldade e para lidar com atividades escritas constantes. Essa disponibilidade também pode se constituir em ensino implícito para seus formandos de como agir como docente: ensino pelo exemplo.

<sup>356</sup> Não utilizamos o termo “sentidos”, mas práticas, pois a formadora compartilhou suas práticas e delas inferimos os sentidos do trabalho docente de ensinar a ensinar.

Em síntese, a EI da formadora apresentou a seguinte circulação de temas: o credo pedagógico, o ensino reflexivo e a escrita foram os temas recorrentes. Também identificamos como temas o ensino através do exemplo, o ensino contextualizado, as diferenças de foco nos estágios em relação ao ensino de inglês. Os temas levantados por Lara a cada resposta descrevem uma formadora atenta para diversos aspectos da formação de seus estudantes, tais como, a construção e a internalização de valores profissionais, o desenvolvimento da habilidade escrita e da escrita acadêmica, a construção de um professor reflexivo, a contextualização do ensino, a construção do conhecimento, e a consciência de que os alunos desejam aprender como ensinar a LI.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que fundamenta o pensamento de Vigotski e de Bakhtin (autores importantes para as pesquisas em Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade, pois suas teorias languageiras são úteis para a análise da atividade languageira do trabalhador realizada por essas duas áreas), sublinhamos o seguinte: a) os resultados das análises das entrevistas iniciais com a formadora e com as formandas constituem o primeiro momento no processo histórico do desenvolvimento das protagonistas; b) tais análises constituem, ainda, o primeiro passo no desenvolvimento histórico da nossa pesquisa de campo em si; c) os resultados *ainda* se encontram na esfera do que os sujeitos *dizem que fazem*<sup>357</sup>; d) a entrevista não os permite alcançar o estatuto de extraposição possibilitado pelo QMAC; e) os resultados obtidos até aqui revelam a nossa interpretação da interpretação (FRANÇOIS, 1998, p. 16) que formadora e formandas têm da formação no CLIN. Retomaremos o papel do materialismo histórico-dialético, quando examinarmos as convergências e divergências entre os sentidos extraídos da EI e os sentidos extraídos das confrontações.

No próximo item analisaremos as entrevistas iniciais das formandas Bia, Melissa, Flora e Jade. As perguntas encontram-se no Apêndice B.

#### **4.1.2 Entrevista inicial das formandas: a formação sob quatro olhares**

Neste item, apresentaremos os sentidos do trabalho docente na formação inferidos das respostas à EI com as formandas, protagonistas e participantes de RC. A EI elaborada foi igual para todas as formandas, pois a divisão entre protagonistas das confrontações e participantes do RC só aconteceu após a edição e a análise das microaulas. Todas as

---

<sup>357</sup> No QMAC os protagonistas passaram por três fases específicas: o que fazem, o que dizem do que fazem e o que fazem daquilo que dizem (CLOT *et al.*, 2000, p. 5).

formandas responderam a uma entrevista estruturada, organizada em três partes: experiência, formação e atividade do formando (→ atividade discente).<sup>358</sup>

A fim de conhecer, preliminarmente, a visão e as crenças (ALVAREZ, 2007) das formandas antes de iniciarmos os processos dialógicos de autoconfrontação, elaboramos questões com foco em “como” a formação é compreendida por cada uma. Na primeira parte (EI\_Q1 - EI\_Q4), nossa intenção foi a de conhecer a experiência das formandas com a LI, quer como aprendizes do idioma quer como professoras (se fosse o caso). Na segunda parte (EI\_Q5 - EI\_Q9), nosso interesse foi o de conhecer a visão que as formandas têm da Licenciatura no CLIN, do trabalho desenvolvido pela formadora e das contribuições do curso para a formação (e para o trabalho docente realizado por elas em suas respectivas escolas, quando fosse o caso). Por fim, na terceira parte (EI\_Q10 - EI\_Q11), nosso enfoque foi o de pesquisar como o estudante da Licenciatura entende seu próprio papel no contexto de formação docente. Para esta análise, interessam-nos as perguntas Q4 a Q11, já que as anteriores Q1 a Q3 foram utilizadas na Seção 3, para a descrição dos participantes. As questões são as seguintes:

- a) Q4 – Caso já leccione inglês, quais dificuldades encontra no seu trabalho com o ensino desse idioma?
- b) Q5 – Como as aulas na Licenciatura o (a) têm ajudado a superar essas dificuldades? Se ainda não leciona inglês, como a graduação o (a) tem ajudado a superar os obstáculos que encontra no seu próprio aprendizado?
- c) Q6 – Como você percebe o trabalho do professor-formador na Licenciatura?
- d) Q7 – De que maneira a formação tem atendido suas expectativas sobre aprender a ensinar inglês na escola regular?
- e) Q8 – Para você, o que significa “ensinar a ensinar”?
- f) Q9 – O que você gostaria de aprender ou esperava aprender no Curso de Letras, mas ainda não teve a oportunidade?
- g) Q10 – Qual o seu papel na disciplina de Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa?
- h) Q11 – Como você tem contribuído para a formação oferecida no Curso de Letras-Inglês Noturno?

---

<sup>358</sup> A EI das formandas encontra-se no Apêndice B, mas retomaremos as perguntas neste item.

Como as perguntas são as mesmas para as quatro formandas, optamos por apresentar a análise conjunta das respostas das protagonistas Bia e Melissa e das participantes Flora e Jade.

Para contextualizar as respostas, convém lembrar ao leitor que Bia, Melissa e Jade são alunas regulares do CLIN, enquanto Flora é do curso diurno, mas matriculou-se em Estágio I à noite na época da pesquisa. Todas têm alguma experiência no ensino de LI: Bia leciona para crianças do ensino fundamental I há oito anos; Melissa, no fundamental II há dois anos; Jade leciona para diferentes públicos (crianças, adolescentes e adultos) e níveis (básico ao avançado) há mais de um ano; e Flora ensinou inglês por cerca de seis meses em curso livre.

Conforme o ciclo de vida profissional na docência (HUBERMAN, 1992, p. 39), Flora pode ser considerada a mais iniciante entre as quatro. Jade e Melissa, também iniciantes, estão entrando na profissão, enfrentando, rotineiramente, o “choque com o real” em uma fase de “tateamento” da profissão (até 3 anos de carreira), segundo esclarece o autor. Bia, ao contrário, com oito anos de experiência, já deve ter passado pela fase de estabilização (entre 4 e 6 anos), quando conseguiu certo repertório pedagógico, e pode estar na fase de diversificação (7 a 25 anos de carreira), quando diversifica material, técnicas de ensino, formas de avaliar, formas de agrupar os alunos, etc. Como já explicamos, é importante que saibamos em que fase está o professor, pois esta também é uma variável que pode explicar suas escolhas e práticas. Diante dessas características, nossa compreensão é a de que todas são *professoras* de inglês. Nesta seção de análise, utilizaremos o termo *formandas* com vistas a manter o paralelo com o termo *formadora*, mantendo a fidelidade ao título da tese.

Dito isso, passaremos às análises das respostas das formandas. Iniciando por Q4, todas a responderam: “*Caso já lecione inglês, quais dificuldades encontra no seu trabalho com o ensino desse idioma?*” (EI\_Q4)

Para Bia, a dificuldade é lidar com o “tempo de aula curto e conteúdo demais” (EIB\_R4). Este parece ser um problema comum a qualquer professor. A gerência do tempo diante do conteúdo a ser ministrado. Seguindo Lousada (2011), podemos dizer que temos um exemplo da voz do *métier* no enunciado da formanda, presente na sua preocupação em lidar com essas variáveis.

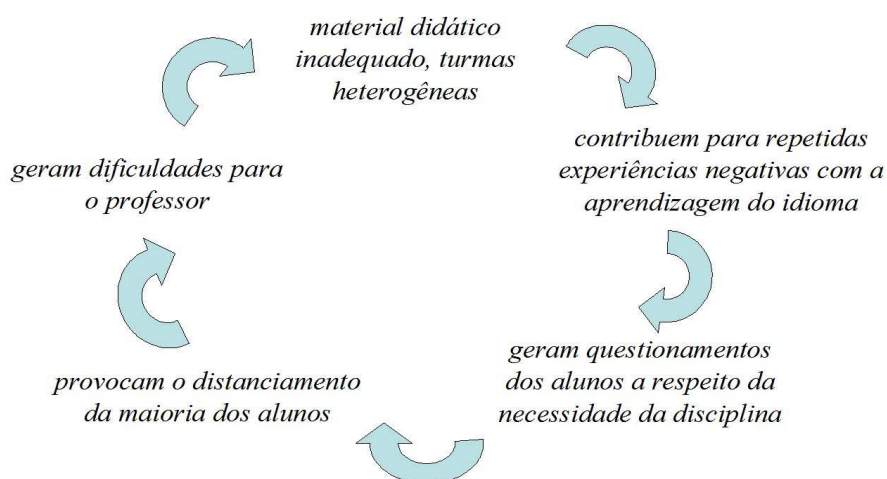
Melissa, por sua vez, apontou outras dificuldades. Sua resposta à (EI\_Q4) foi a seguinte:

Vários! A) *Normalmente*, o material didático adotado pelas escolas não é interessante para os alunos. B) Adolescentes *sempre* questionam sobre a

*necessidade de se aprender inglês na escola*, quando eles podem *adquirir o idioma de forma mais efetiva assistindo a filmes*, por exemplo. C) A *heterogeneidade das turmas atrapalha demais*. Enquanto em uma turma *tenho dois ou três alunos altamente interessados* em aprender, o *resto da turma detesta a disciplina*, por não compreendê-la. D) A *maioria dos alunos não aprendeu inglês no Fundamental I*, o que os faz *estranhar demais a disciplina* (EIM\_R4).

Há uma série de questões na resposta de Melissa. Observando o discurso da formanda, percebemos que este traduz o que já se conhece acerca do ensino de inglês na escola regular, seja ela pública, seja ela particular. Em primeiro lugar, identificamos os seguintes temas: inadequação do material didático (“*material didático [...] não é interessante*”), dificuldade de ensinar inglês na escola (itens A, B, C e D citados pela formanda), ineficiência do ensino de inglês na escola (“*a maioria dos alunos não aprendeu inglês no Fundamental I*”), heterogeneidade das turmas (“*heterogeneidade das turmas atrapalha demais*”), e falta de interesse dos alunos (“*turma detesta a disciplina*” e “*estranhar demais a disciplina*”), são poucos os que demonstram real interesse em aprender (“*tenho dois ou três alunos altamente interessados*”). Uma análise dos temas mostra que estão todos imbricados em uma relação de causa e efeito em um ciclo que resumimos na Figura 39 a seguir.

**Figura 39 – Ciclo de dificuldades a partir dos temas elencados por Melissa**



Fonte: Elaborada pela autora a partir da EIM\_R4Q de Melissa.

Percebemos, ainda, a utilização de termos incisivos nas unidades de registro destacadas no enunciado de Melissa, como “*Normalmente, material [...] não é interessante*”, “*atrapalha demais*”, “*detesta*” e “*estranhar demais*”. Esta formanda mostra seu total

envolvimento com o tema central de seu enunciado – as suas dificuldades – ao utilizar modalizadores apreciativos em suas proposições. Destacamos aqui, o traço metaenunciativo, dado pelo modalizador “**Normalmente**”, que introduz o seu posicionamento sobre o material didático, o qual tem sido um problema que Melissa tenta contornar, como ela própria revelará mais adiante.

Em segundo lugar, identificamos algumas crenças. Há crenças atribuídas aos alunos através de discurso indireto, tais como: não se aprende inglês na escola (“***sempre questionam sobre a necessidade de se aprender inglês na escola***”) e inglês se aprende melhor assistindo a filmes (“***quando eles podem adquirir o idioma de forma mais efetiva assistindo a filmes***”). Há crenças da própria formanda Melissa, como a de que turma heterogênea dificulta o aprendizado (“***heterogeneidade das turmas atrapalha demais***”). A heterogeneidade a que a formanda se refere parece ser de interesses e de conhecimentos diante da LI.

Em terceiro lugar, identificamos a voz do coletivo de alunos através do discurso indireto em: “*Adolescentes **sempre questionam sobre a necessidade de se aprender inglês na escola***”. Também identificamos a voz do coletivo de alunos com os quais Melissa trabalha, porém de forma mais diluída, em discurso indireto livre em: “*o material didático adotado pelas escolas **não é interessante para os alunos***” e “*o resto da turma detesta a disciplina*”. Percebemos também a voz da escola na adoção de livros que não agradam nem à professora nem aos alunos.

Nossa interpretação do discurso de Melissa é a de que suas dificuldades persistem, embora ela tenha encontrado caminhos para contorná-las, como veremos logo adiante. Sua resposta é contundente ao utilizar o modo indicativo presente para descrever os obstáculos à sua atividade e à atividade dos alunos. Melissa também usa adjetivos e advérbios que intensificam o caráter de suas dificuldades, tais como “*o material didático [...] **não é interessante***”, os alunos “***sempre questionam***”, “*heterogeneidade [...] **atrapalha demais***”, “***estranhar demais a disciplina***”, ou revelam oposições, como “*dois ou três alunos **altamente interessados***” e a maioria “***detesta a disciplina***”.

Assim como Melissa, Flora menciona o tema material didático adotado pela escola como uma *dificuldade* quando lecionava. Diz ela que sua dificuldade era: “conciliar minhas preferências de abordagem com material inadequado em relação a estas” (EIF\_R4).

Para Jade, as dificuldades no seu trabalho de ensino estão circunscritas aos seus alunos, no modo como estes lidam com o estudo da LI.

A *maior dificuldade* encontrada foi a *expectativa dos alunos na aprendizagem* de uma língua, muitos *alunos querem aprender sem que haja a prática diária* da língua. *Outra dificuldade* é a *falta de comprometimento* que muitos alunos têm com o aprendizado da língua (EIJ\_R4).

O enunciado de Jade revela o seu entendimento de que, para aprender uma LE, é necessário que se pratique constantemente. No seu enunciado, também percebemos, em discurso indireto livre, a voz do coletivo de alunos com que lida a formanda em: “*a expectativa dos alunos na aprendizagem de uma língua [...] querem aprender sem [...] prática diária*”. Cabe lembrar, que o seu contexto é diferente do de Bia e de Melissa, pois Jade leciona em um contexto semelhante ao de um curso livre. Jade retomará a questão da falta de compromisso do estudante de LI na formação durante a fase do RC.

Na Q5, indagamos: “*Como as aulas na Licenciatura o (a) tem ajudado a superar essas dificuldades?*” (EI\_Q5). As respostas a essa questão denotam uma harmonia entre as expectativas das formandas e o trabalho docente da formação em geral, não restrito à disciplina Estágio I. Vejamos o que nos diz cada uma das formandas.

Bia, de modo conciso, respondeu: “*Ajuda a entender como controlar melhor meu tempo ao conteúdo que tenho que passar*”. Do seu enunciado, extraímos o tema, o dilema tempo x conteúdo, o sentido de transmissão de conteúdo “*conteúdo que tenho que passar*” e o entendimento de Bia de que a formação no CLIN tem contribuído para o gerenciamento das atividades que desenvolve. Aqui temos a voz do *métier* na sua experiência pessoal com o trabalho, mas também a voz da Didática, no cumprimento das prescrições que orientam o gerenciamento do conteúdo face ao tempo que se tem para trabalhá-lo com os alunos.

À semelhança do que ocorre com Bia, Melissa, Jade e Flora também consideram que a formação tem sido relevante para suas atividades como docentes. O posicionamento de Melissa, por exemplo, denota que esta formanda tem conseguido contornar suas dificuldades elencadas em (EIM\_R4).

Na licenciatura, *aprendo teorias sobre a aprendizagem e desenvolvimento* que *ajudam bastante*. *Através delas, consigo adaptar o material disponível tornando-o o mais interessante possível para os alunos. Sempre tento incorporar vídeos, músicas e jogos nas minhas aulas para tornar o aprendizado mais dinâmico. Sabendo como os alunos aprendem, é mais fácil traçar caminhos para chegar até eles* (EIM\_R5).

Melissa retoma o tema material didático e assevera que a formação, através das disciplinas que ensinam “*teorias sobre a aprendizagem e desenvolvimento*”, contribui “*bastante*” para a adaptação do material, de modo que ela consegue deixá-lo “*o mais*

***interessante possível para os alunos***”. Melissa afirma que na formação, ela tanto “aprende” como “incorpora” conhecimentos e recursos lúdicos e tecnológicos às suas aulas, afim de “de ***tornar o aprendizado mais dinâmico***”. Novamente, a formanda emprega recursos argumentativos com valor apreciativo, desta vez para se referir à formação e ao seu próprio trabalho docente. Tais recursos a aproximam do trabalho que desenvolve.

Cabe ressaltar, em (EIM\_R5), a conscientização que Melissa revela ter do seu processo formativo como professora de inglês no modo como diz aliar prática e teoria. Desse enunciado, inferimos os seguintes temas: a formação como orientação (“***traçar caminhos***”) para a prática e uso de recursos lúdicos e tecnológicos. Também inferimos a crença de que uma aula dinâmica tem “***vídeos, músicas e jogos***” e identificamos a voz da Didática em: “*Sabendo como os alunos aprendem, é **mais fácil traçar caminhos** para chegar até eles*”.

A voz da Didática também está presente na orientação para a adaptação de materiais e atividades em sala de aula. A voz do *métier* está presente nas autoprescrições de Melissa para tornar a experiência de aprender a LI mais dinâmica e prazerosa para os seus alunos, para “***chegar até eles***”, isto é, para diminuir a distância entre ela e aqueles que não acreditam que possam aprender inglês na escola.

Assim como Melissa, Flora afirma que as aulas na Licenciatura também a ajudaram “*a procurar inserir/abordar tópicos que não estavam contemplados no material que era **obrigada a usar***” (EIF\_R5). Está claro no discurso de Flora que o material didático foi um problema no tempo em que lecionou. Seu discurso indica a voz da escola na imposição do material.

Jade, por sua vez, afiança que a formação tem contribuído para resolver suas dificuldades com alunos que não mostram compromisso com o aprendizado da LI. Jade diz: “***Eu aprendi bastante sobre técnicas que podem ser utilizadas na aula para tornar o aluno mais engajado***” (EIJ\_R5). A formanda também utiliza recursos argumentativos com valor apreciativo para expressar sua opinião, como “**bastante**” e “**mais engajado**”, além de se mostrar no discurso: “***Eu aprendi***”.

No discurso de Jade, identificamos a voz da Didática em relação ao uso de “**técnicas**”, estas últimas também constituem o tema central de seu enunciado.

Os discursos das quatro formandas ecoam o posicionamento de Foley (2004, p. 111), citado na subseção 2.5 (subitem 2.5.5.2, p. 366), sobre o papel importante de formadores e professores nas escolas na variação de técnicas e estratégias que facilitem a aprendizagem e a apropriação de conceitos.



Em (EI\_Q6), nossa pergunta foi: “*Como você percebe o trabalho do professor-formador na Licenciatura?*”

Três formandas responderam de modo semelhante, apenas Jade disse não ter condições de opinar, já que cada professor é diferente. Sua resposta foi: “*Sinceramente, varia muito de professor para professor. Não posso dar uma visão geral, pois cada professor tem uma postura diferente como professor*” (EIJ\_R6).

Através das unidades de registro em destaque, percebemos o afastamento da formanda do objeto do qual fala e o tema central: variação de posturas na formação.

Para Bia, os formadores “*tentam mostrar como um professor pode superar as dificuldades de dar aula para tantas pessoas com pensamentos diferentes*” (EIB\_R6). A nosso ver, Bia respondeu com um exemplo genérico, não especificando como seria essa tentativa. No entanto, sua resposta evidencia dois temas, “superação de dificuldades no trabalho docente” e “a aula para todos”. Entendemos que o enunciado de Bia revela uma concepção da docência como uma atividade complexa.

Melissa, de modo análogo, afirma que o trabalho dos professores da formação é: “*Essencial. Através deles tomamos conhecimento de aspectos sobre aprendizagem que não perceberíamos por nós mesmos em sala de aula*” (EIM\_R6).

A percepção de Melissa revela a importância da formação, ou melhor, do trabalho daquele formador que chama a atenção (“*tentam mostrar como*”) para eventos possíveis nas salas de aula da escola. Conforme o enunciado de Melissa, essas referências à escola parecem levar a tomadas de consciência dos formandos que já estão no *métier*.

Flora pontua que “*É um trabalho de grande responsabilidade, que exige muito mais do que ensinar a língua em si*” (EIF\_R6). Flora demonstra uma consciência da dimensão do trabalho docente na Licenciatura.

Em (EI\_Q7), “*De que maneira a formação têm atendido suas expectativas sobre aprender a ensinar inglês na escola regular?*” nossa indagação é pontual, enfocando o ensino da docência. A esse respeito, as formandas foram mais concisas em suas respostas.

Melissa disse: “*Através de disciplinas que tenham como foco aspectos cognitivos e de aquisição de língua. São as mais produtivas para a minha prática*” (EIM\_R7).

A nosso ver, a formanda corrobora as suas respostas anteriores (EIM\_R5; EIM\_R6), uma vez que já havia se referido a aspectos sobre aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, ela retoma o tema da formação como orientação para a prática. Aqui, mais uma vez, identificamos a voz da Didática em diálogo com a voz do *métier*:

os conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem de LI e o modo como a professora iniciante lida com esses conhecimentos e prescrições na sua prática docente.

A resposta de Jade foi: “*A **única disciplina que eu tive que tocou nesse ponto do ensino na escola regular foi a disciplina de Didática. As outras disciplinas foram puramente técnicas e nunca chegaram a tentar relacionar o conhecimento à realidade nas escolas***” (EIJ\_R7).

Percebamos que Melissa e Jade enfocam a questão Q7 de modo um pouco diferente. Melissa recorre a disciplinas de aquisição da linguagem, relacionando-as, ela mesma, à sua prática. Ela enfoca a relação “conhecimento teórico → prática docente”. No seu enunciado, não há indicação de uma voz da formação, mas a própria Melissa parece estabelecer as relações entre o que aprende e o que pratica.

Jade, por sua vez, enfocou a escola regular, em vez de sua própria prática. A formanda reportou-se à disciplina de Didática como a “*única*” que já mencionou a realidade escolar. Jade considera que as demais disciplinas foram “*puramente técnicas*”. Na verdade, entendemos a utilização do termo “técnicas” em seu enunciado como sinônimo de “teórica”, não como sinônimo de estratégias de ensino que utilizamos na subseção 2.1. Jade também é enfática ao afirmar que as demais disciplinas “*nunca chegaram a tentar relacionar*” seus conteúdos à realidade das escolas. Por esse discurso de Jade, não nos é possível afirmar que ela mesma estabeleça ou não essa relação, do modo como faz Melissa. Porém, em (EIJ\_R5) temos uma evidência de que Jade também estabelece tais relações.

Diante disso, identificamos no enunciado desta formanda os seguintes temas: a distância entre formação e realidade escolar e o caráter essencialmente teórico de alguma aulas.<sup>359</sup>

Bia também deu um outro enfoque à questão Q7. Sua resposta foi: “*tem me ensinado que quando temos que fazer seminários, o professor está tentando nos preparar para dar uma aula, pois precisamos seguir um roteiro de tempo, conteúdo e feedback*” (EIB\_R7). Em outras palavras, Bia foca em uma atividade bastante comum na graduação: os seminários. Para ela, esta é uma atividade importante na preparação para aspectos específicos da docência, tais como o gerenciamento do tempo, do conteúdo e do *feedback* (ou *grosso modo* da retomada do que foi ensinado). Percebamos que, na EI, Bia retoma constantemente o tema “tempo x conteúdo”.

---

<sup>359</sup> Entendemos assim, pois a disciplina pode ser teórica, mas o professor pode tentar encontrar uma aplicação para os seus conteúdos, ou ainda, pode trabalhá-los de um modo que sua aula seja um exemplo de como ensinar.

Bia justifica o uso da estratégia pedagógica conhecida como seminário – bastante utilizada pelos professores do ensino superior no Brasil (GIL, 1994). Os seminários são adequados “aos objetivos do ensino superior”, mas sua relevância está mais em “criar condições” para a discussão do tema e menos em “expô-lo” (GIL, 1994, p. 77). A esse respeito, Masetto (2015, p. 135) chama a atenção para a forma apropriada de se aplicar o estudo através do seminário, a fim de que se extraia o melhor dessa técnica para a aprendizagem de um tema.

Singer (1988) apresenta uma descrição crítica acerca do uso dos seminários nas universidades com base na reclamação dos próprios estudantes. Alunos de universidades como USP e PUC-SP afirmaram preferir a aula expositiva, pois, segundo eles, os seminários são desorganizados, só quem lê o texto é a equipe que o apresenta, além disso, a equipe responsável não aprofunda a discussão. Os alunos explicaram que os únicos seminários proveitosos foram aqueles em que os professores elaboravam atividades anteriores às apresentações que “obrigavam” a leitura dos textos por todos.

Parece-nos que, para a formanda, essa estratégia tem sido um modelo de como planejar aulas e de como lidar com o dilema tempo x conteúdo. Em seus processos de ACS, ALC e ACC, Bia retoma o tema “seminários” na sua formação, como veremos.

A resposta de Flora sobre a formação atender suas expectativas foi: “*De uma maneira geral, de uma forma satisfatória*” (EIF\_R7).

Na Q8, nossa indagação foi a respeito do sentido de ensinar alguém a ensinar: “*Para você, o que significa ‘ensinar a ensinar’?*” (EI\_Q8). Nossa intenção foi a de extrair das formandas os sentidos que dão à atividade de ensinar alguém a ensinar. Para nós, as respostas se complementam e têm um ponto em comum: o ensino do “como fazer”, ou seja, a metodologia de trabalho que pode ser adotada. Vejamos cada uma separadamente.

A resposta de Bia foi: “***Mostrar ao futuro professor como ele deve interagir com o aluno durante a aula, usando maneiras que deem resultados satisfatórios em relação ao conteúdo que deve ser passado***” (EIB\_R8).

A ideia de Bia acerca da atividade de ensinar alguém a ensinar é “***mostrar como***” agir durante uma aula, focando nas soluções que já deram certo. A formanda menciona, mais uma vez, a transmissão de conteúdo como uma tarefa do professor. Bia enfocou o conteúdo, a interação e “maneiras” de fazer.

Jade respondeu da seguinte forma: “***Para mim, significa ensinar o professor a como ele pode reagir a certas situações como professor, como ele pode ajudar o estudante e como ele pode melhorar a sua metodologia de ensino***” (EIJ\_R8).

No seu enunciado, Jade enfocou o “como fazer” e em que domínios o formador pode ajudar o formando. Em nosso entender, enquanto Bia nos forneceu uma resposta mais ampla, Jade apresentou um posicionamento mais restrito. Enquanto Bia ressalta a interação com os alunos, Jade evidencia a reação em situações específicas. Enquanto Bia menciona maneiras de se obter resultados satisfatórios, Jade enfoca a melhoria da metodologia de ensino.

O posicionamento de Melissa foi o seguinte: ***“Transmitir os conhecimentos necessários para que os alunos assumam seus papéis como professores da melhor forma possível, sabendo quais dificuldades irão enfrentar e como lidar com elas”*** (EIM\_R8).

Melissa traz a realidade da escola para a discussão ao expor que faz parte do ensinar a ensinar discutir situações que ocorrem nesse contexto, oferecendo possíveis caminhos para lidar com elas. Entendemos que, para ela, esses caminhos passam pelo conhecimento teórico (***“transmitir os conhecimentos”***).

A resposta de Flora foi: ***“Ter consciência, durante o próprio magistério, de que não se está formando apenas um falante, e sim um professor; o que implica abordar a língua numa visão científica”*** (EIF\_R8).

Percebemos que a resposta de Flora toma outra direção. A formanda não menciona “o como”, mas “o quê” fazer, porém, não na perspectiva metodológica, mas na perspectiva linguística (***“visão científica”*** da língua).

Em (EI\_Q9) indagamos: ***“O que você gostaria de aprender ou esperava aprender no Curso de Letras, mas ainda não teve a oportunidade?”***

Bia respondeu: ***“Até agora o curso tem suprido minhas expectativas”*** (EIB\_R9). A resposta de Bia demonstra uma visão positiva do CLIN e do que o curso tem-lhe oferecido. As demais formandas fazem algumas ressalvas, as quais discutiremos a seguir. O que as quatro respostas têm em comum é o engajamento das formandas nos enunciados, através de verbos em primeira pessoa e/ou pronomes possessivos correspondentes.

A resposta de Melissa foi: ***“Sinto falta de disciplinas voltadas à didática. Até temos uma disciplina na grade curricular, mas é da Pedagogia que, na minha opinião, não corresponde com a realidade da sala de aula de inglês. É mais geral”*** (EIM\_R9). Melissa sustenta que deveria haver uma disciplina específica para a didática da língua inglesa e retoma essa mesma ressalva na autoconfrontação cruzada com Bia, quando dará mais explicações sobre o que pensa a esse respeito.

Por ora, cabe a nós lembrarmos que, aquilo que Melissa deseja tem a ver com a Didática das Línguas. A Didática tem uma natureza mais geral, tratando de assuntos relativos

à atividade concreta de ensino, como as várias possibilidades de se organizar uma aula, os conteúdos e os alunos, com vistas a facilitar os processos de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 25). Talvez um diálogo entre as faculdades de Letras e de Educação para formar formadores aptos a ministrar uma disciplina de didática das línguas, uma vez que cada disciplina – e a língua inglesa não foge à regra – tem a sua própria estrutura e sua forma de articular-se com o aluno, o contexto e a lógica didática, como nos ensina Candau (2014, p. 36).

A resposta de Jade para essa questão foi: “*Eu gostaria de aprender um pouco sobre tradução e sobre ensino de crianças e adolescentes*” (EIJ\_R9).

O enunciado de Jade, de caráter particular, deixa-nos antever o seu objetivo no CLIN<sup>360</sup>, mas também o seu desejo (“*Eu gostaria de aprender*”) por uma abordagem didática que apresente a metodologia para ensinar dois públicos específicos: crianças e adolescentes.

Flora, por sua vez, disse: “*Acredito que aprendi a grande maioria do que esperava, mas gostaria de que os professores e professoras dos semestres iniciais tivessem uma visão mais científica da língua ao repassar conteúdos*” (EIF\_R9).

Flora, assim como suas colegas, está satisfeita com a formação geral oferecida (“*Acredito que aprendi a maioria do que esperava*”). Convém lembrar que suas respostas revelam a formação no Curso de Letras diurno da IES-A, exceto aquelas que se referem, especificamente, à disciplina Estágio I.

No entanto, Flora também faz uma observação: sente falta de uma “*visão mais científica da língua*”. Como a formanda mencionou tal visão científica por duas vezes sem explicitar o que queria dizer com ela, decidimos reenviar sua EI com as seguintes indagações: “*Você menciona em R8 e R9 a ‘visão científica da língua’, o que exatamente quer dizer com isso? Qual seria essa visão? E que ‘visão’ eles mostram no início do curso?*”. Indagamos, ainda, “*Em R9, você afirma que a formação atendeu ao que você esperava. O que exatamente você esperava aprender?*” Flora, então, enviou-nos a seguinte resposta, que transcrevemos na íntegra e codificamos como continuação dos enunciados de (EIF\_R9):

Ter uma *visão científica da língua* é ir além dos manuais para falantes de inglês (ESL), pois *não se está*, na Universidade, *formando apenas falantes e sim professores, multiplicadores*. A implicação dessa *responsabilidade* é mencionar, diversas vezes, que aquilo nos manuais é um padrão estabelecido socialmente, a ser cultivado por nós como professores e falantes de ESL, mas que as pessoas nos Estados Unidos, Inglaterra e em outros países que têm o inglês como língua oficial falam de diversas formas, e que *não podemos dizer, por exemplo, que "He don't care" é "errado" ou "não existe"*. É *conscientizá-los de que há sotaques diferentes, mas que nenhum deles é melhor ou pior, e todos fazem parte da riqueza da cultura*

<sup>360</sup> Lembramos que o CLIN oferece a Licenciatura em LI e o Bacharelado em Tradução.

*da língua. No início do curso, especialmente no primeiro semestre, ao contrário disso, **presenciei uma preocupação quase paranóica com a pronúncia dos graduandos, se produziam frases gramaticalmente (no sentido normativo) perfeitas, e somente.** A visão crítico-científica da língua só me veio ser **apresentada**, nas disciplinas de língua inglesa, do meio para o fim do curso, quando poderia ter sido muito antes, e alguns professores **jamais a mencionaram!** **Creio que isso tem a ver com a formação desses professores**, que em currículos mais antigos possam nem ter ouvido falar em sociolinguística, por exemplo. **Isso é grave, a meu ver. O risco de se formar profissionais que disseminam uma visão limitada das línguas** – que sempre carrega em seu seio o preconceito linguístico –, e por isso mesmo equivocada, é muito grande (EIF\_R9\_cont., aspas de Flora; demais grifos nossos).*

Flora continua a responder nossas indagações no trecho seguinte, também transcrito na íntegra:

*Como mencionei na resposta anterior, esperava aprender, além da pronúncia e estrutura padrões do Inglês, um “algo a mais” **que me possibilitaria ver sentido na graduação.** Esse “algo a mais” foi a **linguística, a ciência da linguagem, as visões científicas por trás de tudo aquilo que não se menciona em cursos para falantes** (EIF\_R9\_cont., aspas de Flora; demais grifos nossos).*

Ambos os trechos revelam uma formanda preocupada com aspectos da sociolinguística e propõem uma discussão importante para a formação de um professor de línguas. Entretanto, como o conteúdo dos enunciados diz respeito a uma observação sobre o curso diurno, pois se refere aos semestres iniciais cursados por Flora, não a trataremos como um tema das entrevistas iniciais. Ateremo-nos apenas aos sentidos do trabalho que pudermos extrair das palavras de Flora. Entre os sentidos que pudemos apreender, quatro chamaram a nossa atenção em seus enunciados: 1. a responsabilidade institucional e social da formação em formar *professores* (não somente falantes do idioma) conscientes das variantes da língua inglesa; 2. a importância de se ensinar sobre os manuais de ensino com olhar crítico; 3. a importância (e responsabilidade) de romper o ciclo do preconceito linguístico; e 4. a preocupação com a formação sociolinguística na preparação de professores de línguas estrangeiras desde os semestres iniciais. Por alguma razão, as demais formandas não levantaram questões semelhantes nas entrevistas nem nas confrontações.

Flora relata, ainda, a frustração com a postura de professores de semestres iniciais. Estes se preocuparam, exacerbadamente, segundo ela, com a pronúncia e a correção de frases produzidas pelos estudantes (“**preocupação quase paranóica com a pronúncia [...] se produziam frases gramaticalmente (no sentido normativo) perfeitas, e somente**”), esquecendo-se de focar a visão crítica (“**jamais a mencionaram! Creio que isso tem a ver com a formação desses professores**”). Entendemos que aqui há uma crença.

A crença que identificamos no discurso da formanda Flora é a de que, devido a variações de sotaque e variações linguísticas, o formador não deveria se preocupar em *exigir* do futuro professor uma produção oral em conformidade com a estrutura e a pronúncia do inglês considerado padrão. Talvez, haja no discurso de Flora a presença de vozes oriundas da própria formação ou da literatura sobre assunto, que respaldam essa crença. A nosso ver, a preocupação e a exigência devem existir, uma vez que se trata da formação de professores, porém elas devem estar articuladas com uma visão crítica de preconceito linguístico.

Retomando a EI, passaremos às questões sobre o trabalho discente na formação. As perguntas acerca da atividade do formando ou sobre o trabalho discente foram Q10 e Q11. Perguntamos: “*Qual o seu papel na disciplina de Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa?*” (EI\_Q10).

A resposta de Melissa foi: “*Participar das discussões e contribuir, sempre que possível, com meus relatos de sala de aula*” (EIM\_R10). A formanda refere-se, a nosso ver, ao compartilhamento de experiências. Essa posição foi retomada na ACS por Melissa com um outro olhar. Voltaremos a essa questão no próximo item, quando examinarmos as autoconfrontações.

Bia respondeu: “*Devo aprender a usar o meu conhecimento para dar uma ótima aula*” (EIB\_R10). O modalizador deôntico em “*Devo aprender*” parece indicar o que Bia imagina ser esperado dela na referida disciplina, isto é, direcionar o que aprendeu (“*meu conhecimento*”) para a própria disciplina de Estágio I (“*dar uma ótima aula*”).

O sentido de “*uma ótima aula*” também parece ambíguo. O que seria “uma ótima aula” para essa formanda? Passar os conteúdos do currículo em um intervalo curto de tempo? Conseguir “atingir” e “interagir” com todos os alunos? Usar “maneiras que deem resultados satisfatórios em relação ao conteúdo que “deve ser passado”? E o que seriam esses “resultados satisfatórios”? Essas questões compõem as concepções acerca do trabalho docente na Licenciatura e na escola. Durante as autoconfrontações buscamos redescobri-las ou identificá-las nos enunciados das participantes.

Percebamos que Melissa e Bia reportaram-se às atividades docente e discente, respectivamente. Enquanto Melissa refere-se à sua atividade docente, trazendo-a para o espaço da formação, como uma contribuição para enriquecer as discussões, Bia refere-se à sua atividade de estudante de licenciatura, que “deve” mostrar o seu “conhecimento” nas aulas práticas, que serão avaliadas pela formadora.

Jade respondeu de modo bastante conciso “*Meu papel é de aluno*” (EIJ\_R10). Porém este enunciado pode nos dizer muitas coisas. A seu ver, apesar de já ser professora, na

Licenciatura, ela se entende como aluna que tem que cumprir responsabilidades que esse estatuto lhe exige.

Nos enunciados de Melissa, Bia e Jade identificamos a voz do coletivo de estudantes da formação. Em relação aos temas identificados, temos: no enunciado de Melissa, o tema do compartilhamento de experiências; na resposta de Bia, aplicação de conhecimentos; na resposta de Jade, identificamos o próprio “papel de aluno” como tema.

Flora respondeu o seguinte: “*Participar de forma ativa em minha própria formação e na de meus/minhas colegas*” (EIF\_R10). Flora também permanece no âmbito da disciplina, entendendo-se como alguém que pode contribuir para enriquecer a formação. Diante de sua resposta, indagamos “*Para você, o que significa ‘participar de forma ativa’ da formação?*”, ao que Flora respondeu:

*Participar de forma ativa é dar opiniões, fazer perguntas na sala de aula, até mesmo discordar dos colegas/professora em alguns momentos; enfim, ter oportunidade de **construir o conhecimento** juntamente com o professor/professora, e não apenas receber conteúdos e instruções. Nesse sentido, é importante o papel de estímulo do profissional do magistério em relação aos estudantes, o que tenho percebido nesta disciplina (EIF\_R10 cont., aspas de Flora, grifos nossos).*

Nos enunciados de Flora destacamos temas e vozes. Entre os temas, relacionamos dois: a participação ativa do formando na construção do conhecimento e o papel do professor como fomentador da discussão. Entre as vozes, temos a do coletivo de formandos e a da formação, que demanda esse tipo de comportamento e de participação.

A última pergunta da EI foi (EI\_Q11) “*Como você tem contribuído para a formação oferecida no Curso de Letras-Inglês Noturno?*” Note-se, que esta pergunta é direcionada ao CLIN, na contribuição do formando para o curso.

Dada a natureza pessoal da pergunta, as formadas se colocaram nos seus enunciados, porém há algumas diferenças em suas respostas, que gostaríamos de destacar nesta análise. Examinemos os enunciados.

Melissa disse: “*Buscando outras fontes de estudo como complemento*” (EIM\_R11). Acreditamos que a formanda refere-se, aqui, à contribuição de si para si mesma.

Flora respondeu: “*Na sala de aula, particularmente, através de minha participação e, assim, incentivo à resposta de meus colegas, que também são participantes ativos*” (EIF\_R11). Flora acredita que sua participação leva os colegas a participarem também.



Jade, por sua vez, menciona o compromisso consigo e com a formação através de sua participação não somente no âmbito das aulas, mas das demais atividades do CLIN. Sua resposta foi: “***Eu me comprometo a fazer as disciplinas e sempre tentar dar o melhor de mim. Também acho que eu contribuo quando eu participo dos eventos e encontros do curso***” (EIJ\_R11).

O enunciado de Bia denota a sua preocupação em atender às expectativas dos formadores, assim como em (EIB\_R10). Sua resposta foi: “***Acredito que, atendendo aos estímulos dos professores, eu tenho conseguido obter os resultados que eles esperam***” (EIB\_R11). Vemos que os resultados a que se refere a formanda são aqueles esperados por seus professores, embora ela não especifique que resultados são esses.

Gostaríamos de tecer alguns comentários a respeito das respostas de Bia. Parece-nos que a atitude de atender “aos estímulos dos professores” e “obter os resultados” esperados por eles, é uma maneira de ver a formação como uma responsabilidade do formador. A formação seria como uma via de mão única, na qual o conhecimento não é construído, mas direcionado e passado para o formando, sem que haja uma *transformação de conteúdos*. A visão que os enunciados da formanda Bia deixam transparecer vai de encontro ao posicionamento de natureza mais construtivista percebido nos enunciados da formadora Lara.

Para Lima (2003, p. 20), o “profissional do magistério” é “um intelectual em processo contínuo de formação, que tem na teoria o elemento básico para a realizar uma ação coerente e transformadora”. A autora entende que as vivências de sala de aula precisam ser compartilhadas como forma de enriquecer essa teoria e esse compartilhamento teria no estágio esse espaço propício. Vemos essa postura em Melissa e Flora.

O estágio é fundamental mesmo para aqueles alunos que já estão atuando como professores, como é o caso das formandas deste estudo. Sua importância está no potencial que tem de ser um “espaço de unidade teoria-prática” cujo “ponto de partida e de chegada” sejam as “atividades docentes”, tanto do formador como dos formandos mais experientes. Para a autora, esse espaço deve ser também um “campo de pesquisa” que alia as práticas e “experiências pessoais e profissionais de maneira coletiva” com o objetivo de “construir uma nova identidade docente” (LIMA, 2003, p. 20).

Para concluir este item, construímos os Quadro 25, 26 e 27, a seguir. No Quadro 25, relacionamos os temas, as vozes e as crenças identificadas e inferidas nos enunciados da quatro formandas: Melissa, Bia (protagonistas) e Jade e Flora (participantes). O Quadro 26 reúne a síntese dos sentidos do trabalho docente na formação, do trabalho discente na formação e dos sentidos da atividade de ensinar a ensinar nesse contexto. Por fim, o Quadro

27 apresenta um resumo do significado das vozes identificadas nos discursos examinados. A definição das vozes tem fundamento em Lousada (2011).

**Quadro 25 – Temas, vozes e crenças extraídos da entrevista inicial das formandas**

	TEMAS	VOZES	CRENÇAS
<b>Bia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tempo x conteúdo</li> <li>- superação de dificuldades no</li> <li>- trabalho docente</li> <li>- a aula para todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Métier</i></li> <li>- Didática</li> <li>- Coletivo de estudantes</li> <li>- Formação</li> </ul>	-
<b>Melissa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inadequação do material didático</li> <li>- dificuldade de ensinar inglês na escola</li> <li>- ineficiência do ensino de inglês na escola</li> <li>- heterogeneidade das turmas</li> <li>- falta de interesse dos alunos</li> <li>- a formação como orientação</li> <li>- uso de recursos lúdicos e tecnológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coletivo de alunos (seus alunos)</li> <li>- Escola</li> <li>- Didática</li> <li>- <i>Métier</i></li> <li>- Formação</li> <li>- Coletivo de formandos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não se aprende inglês na escola (dos alunos)</li> <li>- inglês se aprende melhor assistindo a filmes (dos alunos)</li> <li>- turma heterogênea dificulta o aprendizado (da formanda)</li> <li>- aula dinâmica tem “vídeos, músicas e jogos”</li> </ul>
<b>Jade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expectativa dos alunos na aprendizagem da LI</li> <li>- falta de comprometimento do aluno</li> <li>- técnicas de engajamento de alunos</li> <li>- variação de posturas de formadores</li> <li>- distância entre formação e realidade escolar</li> <li>- caráter essencialmente teórico de alguma aulas (disciplinas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coletivo de alunos (seus alunos)</li> <li>- Didática</li> <li>- Coletivo de formandos</li> </ul>	-
<b>Flora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inadequação do material didático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola</li> <li>- Coletivo de formandos</li> <li>- Formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não se deve cobrar/insistir em pronúncia e estrutura corretas na formação do professor de LI</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da EI com as formandas.

Na sequência, apresentaremos o Quadro 26 com nossa síntese interpretativa dos sentidos do trabalho dados pelas respostas das formandas, nesta primeira intervenção com as entrevistas iniciais.

**Quadro 26 – Entrevista inicial: síntese interpretativa dos sentidos do trabalho à luz das formandas**

SENTIDOS INFERIDOS/ IDENTIFICADOS	RELAÇÃO DE EXEMPLOS (POR FORMANDA)			
	Bia	Melissa	Flora	Jade
Sentidos do Trabalho Docente na Formação (Q6 e Q8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aula como atividade complexa</li> <li>- interação com alunos</li> <li>- transmissão de conteúdos;</li> <li>- superação de dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- essencialidade</li> <li>- trabalho de conscientização de aspectos da aprendizagem</li> <li>- transmissão de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho de grande responsabilidade</li> <li>- exigência de ir além do ensino da língua</li> <li>- trabalho de conscientização de aspectos da língua</li> <li>- estímulo à participação dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- variedade de posturas de trabalho (cada professor tem uma postura diferente)<sup>361</sup></li> </ul>
Sentidos do Ensinar a Ensinar na Formação (Q5 , Q7 e Q8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como interagir com o aluno durante a aula</li> <li>- como “passar conteúdos” de modo satisfatório</li> <li>- como “passar conteúdos” para pessoas diferentes</li> <li>- como gerenciar tempo x conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como os alunos aprendem e se desenvolvem</li> <li>- como adaptar material didático</li> <li>- nomeação de dificuldades futuras possíveis</li> <li>- como lidar com dificuldades (na escola)</li> <li>- como transmitir conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como formar um professor com visão científica da língua</li> <li>- como adaptar material didático</li> <li>- conscientização de que na licenciatura se devem formar professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como engajar os alunos</li> <li>- relação teoria e prática na escola</li> <li>- como reagir a certas situações</li> <li>- como ajudar o estudante (formando) a melhorar a sua metodologia de ensino</li> </ul>
Sentidos do Trabalho Discente na Formação (Q10 e Q11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dependência dos estímulos do professor</li> <li>- atendimento das expectativas dos professores</li> <li>- atitude mais passiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação nas discussões</li> <li>- contribuição com relatos pessoais (de sala de aula)</li> <li>- adoção de outras fontes de estudo</li> <li>- atitude mais ativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação ativa na própria formação</li> <li>- participação ativa nas aulas (opinar, criticar, discordar)</li> <li>- construção de conhecimento</li> <li>- participação para incentivar a contribuição de colegas nas aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- papel de aluno</li> <li>- comprometimento com as disciplinas</li> <li>- oferta do melhor de si à formação</li> <li>- participação nos eventos do CLIN.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da EI com as formandas.

<sup>361</sup> A formanda absteve-se de opinar, argumentando que cada professor tem uma postura diferente.

Finalmente, no Quadro 27 relacionamos o significado das vozes identificadas nos discursos das formandas e da formadora.

**Quadro 27 – Significado das vozes identificadas nas entrevistas iniciais**

<b>VOZES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>EVIDÊNCIA</b>
Do <i>métier</i>	Emerge quando a formadora e/ou as formandas expressam o que <i>sabem</i> acerca do trabalho que desenvolvem nos seus diferentes <i>status</i> . Segundo Lousada (2011, p. 88), trata-se da voz que expressa as “autoprescrições” e as “convicções” do professor. Podemos dizer, ainda, que é a voz que expressa os recursos e os modos de fazer que o professor extrai do gênero profissional docente.	Lara, Bia e Melissa
Da didática	Emerge quando a formadora e/ou as formandas expressam modos de fazer oriundos da didática ou da didática das línguas.	Lara, Bia, Melissa e Jade
Das prescrições	Emerge quando a formadora expressa prescrições oriundas de documentos que norteiam seu trabalho de formadora, aceitando-os ou criticando-os.	Lara
Do coletivo de professores da formação/Licenciatura	Emerge quando a formadora fala em nome dos professores da Licenciatura, identificando-se, ou não, com o posicionamento destes.	Lara
Do coletivo de estudantes (da licenciatura)	Emerge quando a formadora e/ou as formandas falam em nome do coletivo de estudantes da licenciatura, identificando-se, ou não, com o posicionamento destes.	Lara, Bia, Jade e Flora
Da formação/Licenciatura/ Universidade	Emerge quando a formadora e/ou as formandas expressam modos de dizer e de fazer próprios do contexto da Formação, concordando ou não com eles.	Lara, Bia, Melissa, Jade e Flora
Escola	Emerge quando as formandas referem-se a aspectos impostos/prescritos pelas escolas onde lecionam/lecionaram, aceitando-os ou rechaçando-os.	Melissa e Flora
Coletivo de alunos (da escola)	Emerge quando as formandas referem-se à voz de seus alunos, através de discurso direto, discurso indireto ou discurso indireto livre.	Melissa e Jade

Fonte: Elaborado pela autora com base nas EI analisadas e na emergência de vozes de Lousada (2011)

### **4.1.3 Entrevistas iniciais: convergências e divergências nos sentidos do trabalho docente no CLIN**

Observando os quadros (23, 24, 25 e 26) contendo as sínteses interpretativas das entrevistas iniciais, chegamos a algumas conclusões, das quais nos ocuparemos neste item. Antes de iniciarmos, frisamos que não pretendemos fazer juízo de valor dos posicionamentos das respondentes. Nossa intenção é descrever e discutir as convergência e divergências nos sentidos dados ao trabalho docente na formação. No entanto, apresentaremos os fundamentos que os corroboram ou refutam, conforme conceitos discutidos ao longo da Seção 2.

Inicialmente, o que chama a nossa atenção é a não coincidência do dizer das protagonistas e participantes com outras vozes, com a voz da escola (ex. Melissa e Flora sobre o material didático), com a voz da Licenciatura (ex. Flora sobre o ensino de pronuncia e estrutura; Lara sobre os horários e a discrepância dos estágios), com a voz dos alunos (ex. Melissa e Jade sobre o desinteresse dos alunos). Nos demais enunciados, há uma harmonia entre o dizer e as vozes identificadas. Retomaremos essa informação mais adiante, quando discutirmos os resultados das autoconfrontações.

Também percebemos haver convergência entre os sentidos do trabalho docente na formação dados pelas formandas. Para elas, o trabalho docente na formação é compreendido como um trabalho importante, “essencial”, “de grande responsabilidade”, que ajuda o formando a “superar dificuldades”, como a lidar com a complexidade da aula e a “interagir com os alunos”. Além disso, há menção ao papel do formador no estímulo à participação, à conscientização de aspectos linguísticos e didático-pedagógicos.

O trabalho docente no âmbito da formação (e de modo geral) também é tratado pelas formandas como “transmissão de conteúdos”. A expressão ocorreu nos enunciados de Bia, Melissa e Flora, embora esta última tenha mencionado a “construção de conhecimentos” na formação em um momento de sua entrevista, no complemento à sua última resposta (EIF\_R9). A esse respeito, cabe frisar que, com base em Vigotski (2001, p. 246-247), a transmissão de conceitos ou o ensino direto de conceitos é “impossível”, pois não há “transferência mecânica do significado” das coisas de um indivíduo para outro. Nisso também reside a importância de o formador variar os modos de apresentar conceitos que darão suporte ao trabalho docente dos formandos.

Para a formadora, o trabalho docente na formação tem a ver, não somente com o ensino da profissão, mas também com a construção de valores que orientarão as ações do futuro professor. Sua visão do próprio trabalho como “uma parcela de grande importância” na

construção desses valores está em harmonia com os sentidos do trabalho na formação dados por suas estudantes. Porém, um aspecto nos chama a atenção: o enfoque de Lara recorrente na construção de uma postura reflexiva sobre o agir docente, competência a ser desenvolvida na disciplina Estágio I, não encontra eco nas respostas das formandas. O campo lexical das respostas destas últimas não apresenta as palavras refletir, reflexão, nem outra que tenha sentido semelhante ou que vá nessa direção. Talvez, possamos argumentar que o processo reflexivo esteja diluído nas respostas, nas entrelinhas do que dizem, quando relatam que incorporam técnicas e atividades para melhorarem suas aulas, atitude que demanda reflexão.

A partir das respostas de Lara, das atividades que disse propor, de trechos do seu plano de ensino, e de outros documentos produzidos por ela, como o *checklist* avaliativo (CAF), foi possível extrairmos práticas que refletem os modos de ensinar a ensinar que defendemos, como mostra o Quadro 24. Lara, no entanto, evidencia o ensino reflexivo.

Lara também afirma que os formandos querem aprender como dar aula e como conciliar a teoria aprendida com a prática, mas não encontramos em suas respostas exemplos claros sobre como fazê-lo. A afirmação de Lara é corroborada pelos muitos exemplos relacionados pelas formandas no Quadro 26. Para estas últimas, os sentidos de ensinar alguém a ensinar a LI estão voltados para várias formas de “como fazer”, tanto na formação como na escola.

Aqui, é possível estabelecer uma relação entre a atividade de ensinar a ensinar e a atividade de Leontiev. Já vimos que, para este autor, a atividade é uma forma consciente de o homem se relacionar com/ participar do mundo social no qual está inserido. A atividade apresenta três planos distintos: a atividade em si, as ações e as operações. Na atividade, os motivos e os objetivos do indivíduo coincidem, mas nas ações não há tal correspondência.

Nesse sentido, a *atividade* de ensinar a ensinar de Lara parece ser motivada pelo desejo de formar professores reflexivos que ajam com base em conhecimentos “sólidos”, para usar um termo da própria Lara. Para tanto, ela se vale de algumas *ações* (o que fazer), tais como, exercitar a escrita reflexiva através da criação de um *blog* sobre experiências pessoais de aprendizagem da LI. Este exercício proposto por ela, mas praticado pelo coletivo de formandos, beneficiará a todos com a formação de professores reflexivos. Para isso, Lara também lança mão de *operações* (como fazer) que possibilitem a realização das ações planejadas. Ela auxilia alunos com problemas de leitura e de escrita e comenta os textos dos formandos individualmente. Assim, através das operações, as ações são realizadas e, através destas últimas, a atividade de ensinar a ensinar torna-se possível. Lara formará não só

professores reflexivos, mas também professores que saberão como orientar o processo de escrita de seus próprios alunos.

Outros sentidos buscados por nós na tese, são os sentidos do trabalho discente, ou seja, da atividade discente como um trabalho. Na entrevista, utilizamos o termo “atividade do formando”. As respostas variaram em um continuum de maior passividade para maior contribuição diante da formação. Bia explicou que sua contribuição está em fazer bem feito o que se espera dela, atendendo aos *estímulos* da formação. Jade, por sua vez, destacou a sua participação nos eventos do CLIN e a sua dedicação às disciplinas. Melissa e Flora destacaram o papel da contribuição que dão ao participarem das aulas com seus relatos, opiniões e conhecimentos.

Dos enunciados da formadora, extraímos os sentidos da atividade discente como uma atividade que visa à integração entre teoria e prática, à ampliação de repertório de ensino, à aprendizagem de técnicas de ensino, ao compartilhamento de experiências, além de outros aspectos. Se relacionarmos estes sentidos àqueles dados pelas formandas, não perceberemos convergência com o pensamento da formadora. Enquanto Lara salientou aspectos da formação teórico-prática, as formandas realçaram suas próprias atividades acadêmicas paralelas e complementares à formação teórica. Esse fato não é um problema, pois o trabalho discente abarca todos esses sentidos.

Ante o exposto, é interessante notar que, caso nossa pesquisa fosse baseada somente nos enunciados gerados pelas entrevistas iniciais, talvez a resposta para o problema que colocamos sobre “*o caráter teórico/técnico/prático do ensinar a ensinar [...] como parte integrante do que compreendem e/ou percebem ser o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês no contexto do Curso Noturno?*” fosse um “sim” com convicção. Tanto a formadora como as quatro formandas foram bem coerentes e consistentes em suas respostas acerca de como percebem o trabalho docente desenvolvido por elas e pela formação.

Ao responder à entrevista inicial, as protagonistas tinham diante de si um conjunto de questões escritas sobre a formação e o trabalho docente (e discente). Para respondê-las, deveriam refletir, analisar, descrever, opinar, relacionar, definir, comparar, talvez, visualizar mentalmente certas situações de ensino, revisitando lugares e conceitos na memória. Para citar Leontiev (2004, p. 66), elas precisaram visitar a memória das situações vividas na formação. Todas essas ações, necessárias à atividade de responder a entrevista, exigiram processos superiores e a relação de cada uma delas com o contexto da formação e com o contexto individual de trabalho.

Porém a relação que se estabeleceu na entrevista escrita foi de caráter intrapsicológico – a protagonista com suas reflexões e com a sua memória da formação e do trabalho. Não nos é possível, contudo, precisar como a reflexão para responder a entrevista se deu, ou que processos de ressignificação foram possíveis ou impedidos. Seria o contato com o mundo interior suficiente para extrairmos os reais sentidos do trabalho para cada uma delas? Seriam esses sentidos uma projeção do ideal da formação ou o real da formação? Essas são questões que responderemos mais adiante.

Como já dissemos, no percurso do desenvolvimento histórico da tese, a EI foi apenas a primeira intervenção pré-confrontação junto à formadora e às formandas. Essa intervenção foi o início do processo de desenvolvimento histórico das protagonistas Lara, Bia e Melissa nos seus respectivos *status* de formadora e de alunas-professoras. Mencionamos as três em virtude de Jade e Flora não terem participado das três fases do QMAC.

Na próxima subseção, analisaremos, através da análise dialógica, as alo e as autoconfrontações das protagonistas Lara, Bia e Melissa com os vídeos de suas atividades iniciais concretas. Serão estes resultados semelhantes àqueles obtidos nas entrevistas iniciais? É o que pretendemos descobrir.



## 4.2 AUTOCONFRONTAÇÃO: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE SEUS ATORES

“É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”.

(BAKHTIN, 2003, p. 297).

“O professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática, e um dos caminhos para tal fim seria *dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula*”.

(LOPES, 2005, p. 35, grifos nossos).

Na esteira da primeira epígrafe acima, nesta subseção, apresentaremos a análise das relações dialógicas na atividade languageira da formadora Lara e das formandas Bia e Melissa a respeito do trabalho docente na formação de professores de língua inglesa.

Para tanto, organizamos a análise dos dados languageiros gerados nos processos dialógicos de autoconfrontação do QMAC (ACS, ACC e RC) e de aloconfrontação (ALC) em quatro itens e seus subitens, quando necessário. Em 4.2.1, analisaremos a ACS com a formadora Lara. Em 4.2.2, apresentaremos a análise da ACS e da ACC com as formandas Bia e Melissa. Ressaltamos que, ao longo dos itens 4.2.1 a 4.2.2, apresentaremos análises das aloconfrontações conforme a relação entre os temas que emergirem das autoconfrontações. Assim, esperamos estabelecer um diálogo entre os pensamentos da formadora e das formandas. Em 4.2.3, apresentaremos a análise do RC com a presença de Lara e das formandas Bia, Melissa, Flora e Jade, quando todas se encontraram face a face.

Antes de iniciarmos as análises, gostaríamos de citar quatro pontos relevantes: a) a didatização dos conteúdos a ensinar; b) os procedimentos durante as autoconfrontações e c) a aula observada da formadora Lara. Esses são aspectos que influenciaram, de certo modo,

procedimentos e questionamentos que fizemos para as protagonistas durante as ACS, ACC e ALC. O quarto ponto, (d), refere-se à análise das relações dialógicas propriamente ditas.

Em primeiro lugar, a didatização dos conteúdos. Cabe lembrarmos que não basta saber os conteúdos da disciplina para ensiná-la. Esse conhecimento “ineludível”, como definem Vaillant e Marcelo (2012), não é suficiente ao trabalho docente. Ele precisa estar relacionado ao que se ensina, ao contexto onde se ensina, ao público que se ensina e ao modo como se ensina (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72). Vimos, ainda, que um professor universitário pode trabalhar conteúdos de diferentes maneiras ancorando-se em abordagens, métodos, procedimentos, técnicas e experiências de ensino. Esse conjunto de conhecimentos que o ajuda a ensinar os conteúdos de sua disciplina, *didatizando-os*, constitui o que Masetto (2015a) define como “habilidades pedagógicas”.

A esse respeito, vale mencionarmos os componentes dos conhecimentos necessários ao bom desempenho do trabalho docente na formação. À guisa de ilustração, citamos o conhecimento do conteúdo (o substantivo → ex. os conceitos fundamentais de uma disciplina; e o sintático → ex. as perspectivas de ensino e pesquisa nesta disciplina), o conhecimento psicopedagógico e o conhecimento didático do conteúdo. Há, ainda, o conhecimento do local, das normas locais e do corpo discente, ou seja, o conhecimento sócio-econômico-histórico-cultural da vida na escola, este último somente pode ser adquirido “em contato com os alunos e as escolas reais”, o que faz das práticas de ensino o lugar propício ao desenvolvimento desse tipo de conhecimento, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 72-74).

Na pré-análise dos vídeos e dos enunciados da formadora e das formandas, deparamo-nos com questões que evocam ou envolvem esses componentes do conhecimento docente na formação inicial. Por isso, ao longo da análise relacionaremos os enunciados ao conhecimento didático dos conteúdos e ao conhecimento pedagógico e didático sobre como ensinar; aos conhecimentos psicopedagógicos, que abarcam itens como, o gerenciamento da sala de aula, o planejamento de curso, as técnicas didáticas, as “influências do contexto no ensino” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72-73).

Em segundo lugar, procedimentos iniciais nas autoconfrontações. Antes das confrontações, as protagonistas sempre eram informadas e incentivadas a parar o filme para comentá-lo no momento em que desejassem. Esse foi o procedimento adotado nas confrontações do estudo: ACS, ACC e ALC. No entanto, percebemos que foram raros os momentos em que as participantes tomaram a iniciativa de parar o filme. Algumas vezes, pediam que a pesquisadora parasse o filme para elas, outras vezes, simplesmente não o paravam e a pesquisadora precisava, ela mesma, fazê-lo ou perderia o tempo da discussão de

algum tema relevante ao estudo. Melissa, por exemplo, chegou a afirmar em sua ACS que ela não pararia o filme. Bia foi quem mais apresentou iniciativa nesse sentido.

Creditamos esse comportamento das formandas a dois fatores. O primeiro diz respeito à novidade que representou o estudo em autoconfrontação para elas. O segundo parece decorrer do primeiro: o possível embaraço das formandas ao se verem no vídeo das suas microaulas. Essa dificuldade, timidez ou desconforto em se ver no vídeo é natural, haja vista o depoimento<sup>362</sup> de uma personalidade acostumada a ser filmada no seu *métier*, a reconhecida atriz Andréa Beltrão, que disse: “meu prazer real no ofício é o fazer [...] ver [sua atividade] não é exatamente a melhor parte”.

Lara, por sua vez, preferiu assistir às cenas até o final para depois comentá-las ou esperar pelo questionamento da pesquisadora. O seu comportamento foi compreendido, inicialmente, como um certo embaraço diante do vídeo, mas ao final de sua autoconfrontação, veremos que não foi esse o caso. Assistir a tudo para só então comentar foi, na verdade, uma opção da formadora.

No caso das formandas, embora a suposta timidez tenha sido atenuada à medida que se sentiam mais confortáveis com a pesquisadora e com o vídeo, elas insistiram em não parar os filmes na maior parte das vezes. Cremos, contudo, que esse comportamento não prejudicou os processos dialógicos, uma vez que a pesquisadora buscou incentivar a participação das protagonistas, com perguntas do tipo “como você faria”, “como poderia ser diferente”, “como você teria feito”, que tendem a requerer maior reflexão e reorganização mental e verbal da atividade por parte dos sujeitos.

A esse respeito, Farias (2011) explica que “a ação do reconstruir relaciona-se ao entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis” e que essa “reconstrução pode ser conduzida por questões do tipo: ‘como você organizaria essa aula de outra forma?’” (FARIAS, 2011, p. 24).

Em terceiro lugar, as considerações sobre a aula observada da formadora. O objetivo da observação foi, como já dissemos, familiarizar professora e formandas com a presença da pesquisadora. O Quadro 28 reúne um resumo da aula observada. Frisamos que a aula em si não faz parte da análise, mas ela nos dá uma ideia do trabalho de Lara na disciplina Estágio I, uma vez que as aulas filmadas seguem padrão semelhante em relação ao material

---

<sup>362</sup> Depoimento dado ao programa **Ofício em Cena** exibido no dia 1 de dezembro de 2015. O programa, apresentado no canal a cabo **Globo News** entre 2015 e 2016 pela jornalista Bianca Ramoneda, debatia o trabalho e o processo criativo de diretores, atores, escritores, roteiristas, figurinistas, cinegrafistas, entre outros profissionais do teatro, do cinema e da TV.

didático utilizado e à estratégia de ensinar os conteúdos através de definições e exemplificações.

### Quadro 28 – Resumo descritivo da primeira aula observada

(continua)

<b>RESUMO DESCRITIVO A PARTIR DAS ANOTAÇÕES DA PESQUISADORA E DAS INFORMAÇÕES PROJETADAS EM TELA PELA FORMADORA</b>
<p><b>O tema:</b> o <i>papel da memória na aprendizagem</i>, o texto base: <b>What every teacher should know about learning memory and the brain</b> (TILESTONE, 2004). <b>O material:</b> o <i>data-show</i>, a lousa, a tela de projeção e o laptop. <b>Os estudantes:</b> apenas uma aluna esteve presente a essa aula, Jade.</p> <p><b>A atividade básica:</b> revisão dos tipos de memória. <b>A estratégia:</b> exposição dialógica (LOPES, 2005, p. 42-45). <b>Os procedimentos:</b> Após <i>escrever</i> as etapas da aula na lousa, Lara retoma a discussão da aula anterior sobre o tema da memória na aprendizagem. <b>A aula:</b> Lara <i>ênfatiza</i> o papel de três elementos: “mente, coração e corpo” (“<i>mind, heart and body</i>”) na aprendizagem. Ela <i>explica</i> que ao dar uma aula é preciso ter algumas perguntas em mente (ex. 1. a informação é importante? 2. como essa nova informação será usada no futuro? 3. tive sucesso no passado (discute o conceito de auto-eficácia ou <i>self-efficacy</i>)? [conteúdo recorrente nas aulas filmadas] 4. como me sinto em relação a aprender? ). Essas são perguntas, segundo Lara, feitas pelos próprios alunos diante de um assunto novo. A partir delas, Lara <i>explica</i> e <i>exemplifica</i> conceitos, discutindo as ameaças ao aprendizado: ameaças intelectuais, emocionais, culturais e sociais, além da restrição de recursos e outros aspectos. Lara <i>inicia um diálogo</i> com Jade sobre atividade escrita. Jade <i>comenta</i> o desafio de ensinar alunos das ciências exatas a escrever em inglês, já que escrever não é um hábito nem mesmo na língua materna. Jade também <i>fala</i> de suas impressões sobre o texto lido e <i>relata</i> um episódio de uma amiga ao dar feedback sobre a escrita de um aluno. Em resposta, Lara <i>lista oralmente</i> formas de se dar <i>feedback</i> deste tipo de atividade. Ambas <i>discutem</i> a “ameaça emocional” à aprendizagem e Lara <i>fala</i> do uso da prova como forma de punição. Lara <i>conversa</i> com Jade sobre aspectos culturais, que influem no ato de ensinar, e sobre como ajudar o aluno a aprender mais e melhor. Lara <i>cita:</i> ajudar os alunos a processar a informação, ter metas claras para o aprendizado, apresentar essas metas de modo claro para o aprendiz, dar <i>feedback</i> específico e consistente, dizer logo o que o aluno tem que saber. Lara <i>fala</i> sobre a posição de “juiz” do professor ao dar um feedback consistente. Jade <i>questiona</i> se <i>feedback</i> demais (“<i>too much feedback</i>”) também não é ruim. Lara <i>afirma</i> que sim e <i>recomenda</i> a “correção em pares” (“<i>peer correction</i>”). Lara, então, exemplifica essa técnica. Lara <i>explica</i> uma série de termos, conceitos e dados numéricos relacionados à memória e à aprendizagem (ex. memória de trabalho); <i>explica</i> o papel do contexto para o aprendizado. Cada conceito é <i>exemplificado</i> e <i>recapitulado</i> ao longo da aula. Lara sempre <i>retoma</i> conteúdos anteriores.</p>

### Quadro 28 – Resumo descritivo da primeira aula observada

(conclusão)

<b>RESUMO DESCRITIVO A PARTIR DAS ANOTAÇÕES DA PESQUISADORA E DAS INFORMAÇÕES PROJETADAS NA TELA PELA FORMADORA</b>
Lara <i>explica</i> a importância de se repetir a informação durante a aula, principalmente se for um dado relevante. Lara <i>pede</i> que Jade faça perguntas ou comentários. Jade tem oportunidade de esclarecer possíveis dúvidas e de <i>compartilhar</i> suas experiências de sala de aula. Lara <i>fala</i> sobre o pré-teste e o pós-teste que farão, em seguida, <i>explica</i> sobre ensino de vocabulário e conclui a aula.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Formulário de Observação de Aula

Consideramos a aula observada como um exemplo de aula expositiva dialógica. Segundo Lopes (2005, p. 43), “a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado”. A autora explica que nesse tipo de aula expositiva, os alunos são orientados a olhar com outros olhos o mundo além dos muros da escola/universidade, isto é, a problematizar o que observam, ouvem e experimentam. Entretanto, veremos que, nesse quesito, as aulas filmadas não seguiram exatamente esse padrão expositivo-dialógico da aula observada. No decorrer das análises da ACS e da ALC com Lara, a própria formadora retomará a questão do diálogo nas suas aulas e do papel da problematização na formação.

Sobre o quarto ponto, a análise das relações dialógicas identificadas constitutivas dos discursos dos sujeitos nas confrontações, devemos dizer que se estabelecem na cadeia discursiva dos enunciados a partir dos *vídeos das atividades concretas* da formadora e de suas formandas. São, portanto, enunciados concretos dados que se tornam objeto nos textos criados das autoconfrontações e aloconfrontações e que conferem “o caráter ininterrupto cada vez que o dado é atualizado” nas interações, como observam Guedes, Gonçalves e Gonçalves (2013, p. 54).

Sabemos que as relações dialógicas constituem os diálogos, conferindo-lhes, entre outros traços, a motricidade (CLOT; FAÏTA, 2000). Em nossas análises, porém, examinaremos quando e de que modo elas se manifestam e que vozes emergem nessas relações. A contrapalavra, por exemplo, manifesta-se em concordância ou em discordância com o enunciado gerador, como constatam Guedes, Gonçalves e Gonçalves (2013, p. 54). Em síntese, analisaremos, conforme os dados se mostrem, como a alteridade se manifesta, de que modo o excedente de visão auxilia as protagonistas a reconstruírem suas atividades em seus discursos, se compreensão responsiva apresenta-se em concordância ou em discordância

com os discursos geradores, entre outros aspectos que emergirem na cadeia discursiva geradas pelas confrontações.

Dito isso, no próximo item, apresentaremos a análise da ACS e da ALC com a formadora Lara, situando seus enunciados no contexto das aulas filmadas para este estudo.

#### **4.2.1 Confrontações<sup>363</sup> de Lara: o diálogo entre o *eu-analista* e o *eu-formador***

Neste item, analisaremos os enunciados da ACS com a formadora sobre o vídeo da sua atividade inicial concreta e, também, os enunciados da ALC de Lara e das formadas Bia e Melissa sobre o que as formandas pensam a respeito da formação e da atividade de Lara. Lembramos que comentários das alunas e autoconfrontações foram levados para a última intervenção, o RC, a fim de que fossem discutidos pela formadora e pelas formandas face a face.

O leitor identificará a procedência dos enunciados conforme os códigos do Quadro 17, Seção 3. Para exemplificar, vejamos os códigos 2L\_ACS (lê-se: enunciado 2 de Lara em autoconfrontação simples) e 4L\_ALC (lê-se: enunciado 4 de Lara em aloconfrontação). Os enunciados da pesquisadora serão identificados como no exemplo: 2P\_ACS\_L (lê-se: enunciado 2 da pesquisadora na autoconfrontação simples com Lara). Dados esses esclarecimentos, procederemos à análise da ACS com a formadora Lara.

##### **4.2.1.1 Autoconfrontação simples de Lara: desvelando a atividade de ensinar a ensinar**

Na ACS videogravada em sua residência em 30 de junho de 2016, a formadora foi confrontada com cenas da sua atividade inicial, selecionadas a partir de duas filmagens de suas aulas na disciplina Estágio I. Para analisarmos a sua atividade linguageira sobre seu trabalho, apontamos o tema central identificado em uma cena particular ou em um conjunto de cenas, explicando nossas escolhas. Levamos para a ACS as cenas apontadas por Lara e por nós, havendo algumas coincidências entre as cenas indicadas por ambas.

Identificamos os temas da ACS com a formadora quando realizamos a edição e a legendagem dos vídeos, na pré-análise. Os temas principais encontram-se no Quadro 29.

---

<sup>363</sup> Em algumas interações, optamos por trazer o diálogo completo como uma possível contribuição para outros pesquisadores, pois nos deparamos com estudos em que o pesquisador afirma ter tido dificuldade em estabelecer o diálogo com os protagonistas, ou fazer o comentário ou a pergunta adequada, como Buzzo (2008, p. 162).

**Quadro 29 – Principais temas identificados na ACS com a formadora**

TEMAS IDENTIFICADOS NA ACS COM A FORMADORA LARA			
1	O tempo de fala: formadora x estudantes	12	A tomada de notas e o posicionamento dos estudantes na sala de aula
2	A participação dos estudantes	13	A construção do conhecimento
3	A valorização do contexto e da experiência dos estudantes	14	A gestão do tempo
4	A aproximação com os estudantes	15	A aplicação de pré-testes e pós-testes
5	O tamanho da turma	16	As estratégias de estudo de Lara
6	A exemplificação do “como fazer” através do dizer	17	O credo pedagógico
7	A preparação do formando para exercer a docência	18	O trabalho de ensino
8	A explicação de conceitos (científicos).	19	Os estilos de ensino
9	A organização da programação da aula na lousa	20	A escola pública
10	A instrução das tarefas a cumprir	21	A relação entre ensino e arte
11	A microaula	22	O uso constante do nome dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ACS com Lara.

Também identificamos como último tema da ACS com Lara: a autoconfrontação propriamente dita. No final da sua ACS, Lara descreveu como foi participar na primeira intervenção do QMAC.

Os temas relacionados geraram subitens e em cada subitem apresentaremos a descrição das cenas, isto é, da atividade inicial, para então avançarmos na análise dos enunciados da formadora sobre sua atividade concreta inicial. Entre os subitens, estão os que denominamos como *o ensinar a ensinar pelo dizer*, *o ensinar a ensinar pelo agir* e *o ensinar a ensinar pela exigência da prática do formando*.

Com o objetivo de situar as análises, descreveremos cada cena no contexto da ACS. Em seguida, analisaremos os dados languageiros gerados a partir dessas cenas. Esses dados são textos orais que foram transcritos e que constituem o *corpus* principal da tese.

#### 4.2.1.1.1 Ensinando a ensinar pelo dizer: “eu falo muito mais do que os alunos”

Para darmos início às análises, buscamos apoio na consideração de Faïta (1989), que diz: “o estudo da palavra sobre o trabalho como inseparável do conhecimento das práticas linguageiras no trabalho, em resumo, do próprio processo de trabalho”<sup>364</sup> (FAÏTA, 1989, p. 114). Nesse sentido, entendemos ser razoável apresentar uma descrição das cenas e do que nelas foi dito pelos atores envolvidos.

Ao observar e filmar as aulas da formadora Lara, identificamos o que cremos se tratar de um ensinar a ensinar pelo discurso sobre os conteúdos e o trabalho de ensino. Nesses momentos, a formadora *não propõe tarefas específicas*. Ela explica, de modo expositivo, os conceitos e os exemplifica discursivamente, como vimos na observação não-participante e veremos nos excertos<sup>365</sup> das suas aulas, trazidos para apoiar esta análise. Neste subitem, apresentaremos dois momentos da ACS da formadora.

Inicialmente, Lara assistiu a um filme de 6 (seis) minutos e 20 (vinte) segundos com uma sequência de cinco cenas (C1 a C5) da sua atividade inicial, extraídas da primeira aula filmada.<sup>366</sup> Essas cenas consistiam em explicações de conceitos, atitudes, técnicas e posturas do professor. Entre elas estavam cenas que também foram escolhidas pela formadora.

Para compreendermos a atividade inicial da formadora, elaboramos o Quadro 27 com o resumo das cenas e os códigos de identificação. Logo após o quadro, apresentaremos a descrição de cada cena acompanhada da transcrição da fala da formadora e dos estudantes envolvidos.<sup>367</sup> As cenas abaixo compõem o primeiro momento de discussão sobre a ACS de Lara no estudo em tela.

<sup>364</sup> No original: “l’étude de la parole sur le travail comme inséparable de la connaissance des pratiques langagières au travail, en bref du procès de travail lui-même” (FAÏTA, 1989, p. 114).

<sup>365</sup> Frisamos que as transcrições das aulas não serão objeto da análise dialógica, mas esses enunciados servem como dados que dão suporte, confirmando, ou não, o que dizem a formadora e as formandas. Além disso, oferecerem ao leitor uma “imagem” da atividade inicial dessas protagonistas.

<sup>366</sup> Planejamos assistir às cenas semelhantes. O primeiro filme continha cinco cenas semelhantes sobre ensinar discursivamente, porém, como Lara não parou as cenas, estas foram vistas em um só bloco.

<sup>367</sup> Os trechos das aulas a identificação de quem fala é dada pela inicial do nome em caixa alta entre parênteses, como em (L), indicando a fala de Lara.



**Quadro 30 – Resumo descritivo das cenas C1 a C5 da AI da formadora**

CENAS	RESUMO DESCRITIVO DAS CENAS C1 A C5 DA AI DA FORMADORA	TEMPO
C1_A1L	Lara <i>dá exemplos</i> de estratégias que os futuros professores podem usar para manipular a memória de trabalho dos alunos.	3min – 3min52s = 52s
C2_A1L	Lara <i>explica</i> a importância de se ter uma rotina em sala de aula e de quebrá-la de vez em quando. Ela <i>explica</i> que o professor deve pensar em diferentes maneiras de apresentar o conteúdo.	3min53s – 4min20s = 27s
C3_A1L	Lara <i>dá exemplos</i> de apresentação de conteúdo através de contação de histórias (“ <i>storytelling</i> ”) e tirinhas (“ <i>comic strips</i> ”).	4min21s – 5min18s = 57s
C4_A1L	Lara <i>explica</i> a importância de o professor pedir que os alunos comparem e contrastem, pois isso exige mais das funções cerebrais, uma vez que requer análise por parte deles.	5min21s – 7min54s = 2min33s
C5_A1L	Lara <i>exemplifica</i> com atividades possíveis de serem feitas com determinados conteúdos e <i>menciona</i> maneiras de ensinar com TPR ( <i>total physical response</i> ), tirinhas e organizadores gráficos.	7min55s – 9min20s = 1min25s

Legenda: C1\_A1L (lê-se: Cena 1 da primeira aula filmada de Lara)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das videograções das aulas de Lara.

Na sequência, apresentaremos descrições um pouco mais detalhadas das cenas, incluindo suas transcrições, a fim de que o leitor tenha uma ideia da atividade inicial que gerou o processo dialógico com a formadora. Como as aulas foram ministradas em língua inglesa, apresentaremos a tradução no corpo da tese e os originais em notas de rodapé, conforme o padrão adotado nas demais Seções.

**Início da Cena 1 (C1\_A1L).** Lara está sentada, com seu *laptop* sobre a mesa e as etapas da aula estão escritas na lousa. O texto da aula está projetado e ela revisa os tipos de memória e outros termos já estudados pela turma de Estágio I em aulas anteriores. Trata-se, portanto, de uma aula de revisão.<sup>368</sup> Lembramos que na aula anterior, apenas Jade esteve presente. Ainda nesta cena, Lara dá exemplos de estratégias que os futuros professores podem usar para manipular a memória de trabalho dos alunos. Ela os convida a participarem quando faz perguntas ou pede que completem algo, como no exemplo seguinte:

<sup>368</sup> Na aula do dia 9 de maio de 2016, Lara utiliza como recursos projeções dos conceitos e de textos na lousa. Ela lê, explica, exemplifica. Outras vezes pede que os alunos leiam. Ela também aplica um pré-teste sobre os conceitos trabalhados, que foi devolvido e refeito pelos alunos na aula do dia 23 de maio.

(L): “*Encontrem uma maneira de fazer com que os alunos manipulem a memória de trabalho. Mais uma vez, a repetição é uma, fazendo...ah ::: por exemplo, Edu, de que tipo de memória estamos falando?*”<sup>369</sup>

Ao que o aluno Edu responde (E): “*A memória de trabalho*”.<sup>370</sup>

Lara continua revisando o assunto memória e aprendizagem com a turma: (L): “*A memória de trabalho, OK. E antes da memória de trabalho, de que tipo de memória estávamos falando? A...*”<sup>371</sup>

Ao que todos, inclusive Lara, respondem ao mesmo tempo:

[ (Todos): “*A memória de curto prazo*”,  
(L): “*A memória de curto prazo, correto?*”<sup>372</sup>

Lara mantém a mesma estratégia para obter as respostas, que no caso, são os tipos de memória, a partir de frases iniciais dadas por ela: (L): “*Então, bem no meio... e agora vamos falar sobre a ...*”<sup>373</sup>

Desta vez, a aluna Jade completa o enunciado da formadora, (J): “[*memória de Longo prazo*”].<sup>374</sup>

Esta última, imediatamente, explica: (L) “*Memória de longo prazo, que é + [ela espera uma resposta] Deve ser onde queremos que o conhecimento resida. Porque se for levado para a memória de longo prazo, temos muito mais chances de lembrar*”.<sup>375</sup> **Fim da Cena 1 (C1\_A1L).**

**Início da Cena 2 (C2\_A1L).** Lara explica a importância de se ter uma rotina em sala de aula e de quebrá-la de vez em quando, por isso o professor deve pensar em diferentes maneiras de apresentar o conteúdo. Seus enunciados continuam a apontar uma forma expositiva de ensinar, por meio do discurso, como no seguinte trecho:

<sup>369</sup> No original: (L) “Find a way to have students manipulate the working memory. Again, repetition is one, having, ah:::, like, for example, Edu, what type of memory are we talking about?” (todos os trechos seguintes de C1 a C5 foram extraídos da 1ª aula filmada de Lara).

<sup>370</sup> No original: (E) “The working memory”

<sup>371</sup> No original: (L): “The working memory, OK. And before the working memory which kind of memory were we talking about? The...”

<sup>372</sup> No original: (Todos:) “The short-term memory, right?”

<sup>373</sup> No original: (L): “So, right in between... and now we are going to talk about the...”

<sup>374</sup> No original: (J): “Long-term”

<sup>375</sup> No original: (L): “Long-term memory, which is + [she waits for an answer] It should be where we want the knowledge to reside. Because if it is taken to the long-term memory, we have a lot more chances to remember.”

(L): “*Ter uma rotina para o seu ensino é muito importante, mas repetir e sempre repetir a mesma rotina também pode afetar [a aula/ o aprendizado] e também pode tornar-se chato.*”<sup>376</sup> Lara exemplifica o que quer dizer: (L): “*Então, olhando para o mesmo conteúdo, temos de pensar nos diferentes modos que podemos apresentá-lo.*”<sup>377</sup> **Fim da Cena 2 (C2\_A1L).**

**Início da Cena 3 (C3\_A1L).** Lara dá exemplos de apresentação de conteúdos, como a contação de histórias (*storytelling*) e as tirinhas (*comic strips*). Lara dá dois exemplos. No primeiro, diz: (L): “*Por exemplo, ah :: contar histórias é uma ótima técnica porque as pessoas se lembram do que acontece antes, do que acontece depois, há um contexto, existem recursos visuais.*”<sup>378</sup>

No segundo, explica (L): “*Outra técnica muito boa para ensinar a língua, por exemplo, é começar a ensinar com tirinhas, certo? Porque é o balão de fala [...] há recursos visuais para ajudar a compreensão.*”<sup>379</sup> **Fim da Cena 3 (C3\_A1L).**

**Início da Cena 4 (C4\_A1L).** Lara está de pé, mais próxima aos alunos e explica a importância do emprego de atividades que requeiram comparação e contraste, pois isso exigirá mais dos alunos, já que são funções de análise. Vejamos o trecho a seguir:

L: Indagar uma pergunta como essa, é, como ah, como Edu mencionou, Bia, é muito direto, OK? Você sabe. Mas, por exemplo, + perguntando a Edu como o horário dele é diferente do SEU horário, você entende o que eu estou tentando dizer? Requer a análise de DOIS :: horários. Requer olhar para a informação que é diferente e reportar APENAS informações que são diferentes. Você entende o que eu estou dizendo? [...] Então, é um bom exercício para ensinar cores e roupas em geral, para um olhar para o outro, certo? E, OK, “Então me diga o que Flora está usando?” “Ora, Lara, isso é óbvio!” E isso é chato! Veja, é uma informação muito rápida. Você não precisa pensar. Nada está sendo processado aqui. Mas, quando eu, por exemplo, faço com que Edu e Flora venham à frente da turma e pergunte: “Jade, agora me diga uma peça de roupa que eles têm em comum e uma peça de roupa que eles não têm em comum?” Ou, “Diga-me a cor que eles não estão usando.” Você entende o quanto essa informação é diferente? ++ “Uma peça de roupa que eles estão vestindo?” “Sapatos.” Daí você está especificamente exigindo que seus alunos pensem em uma palavra ou um tipo de roupa que é comum a eles. ++ Ou não é uma peça de roupa, mas ambos usam óculos. Você entende? + Como / E foi completamente diferente de pedir apenas:: para descrever +++ porque + você

<sup>376</sup> No original: (L): “Having a routine for your teaching is quite important, but repeating and always repeating the very same routine may also affect and it may also become boring”

<sup>377</sup> No original: (L): “So, looking at the same content we have to think of the different ways which we can present it”.

<sup>378</sup> No original (L): “For example, ah:: storytelling is a GREAT technique because people remember what happens before, what happens after, there is a context, there are visual aids”.

<sup>379</sup> No original (L): “Another very good technique for teaching language, for example, is start teaching with comic strips, right? Because it's the speech bubble [...] there are visual aids to assist the comprehension”.

tem que ter que fazer uma análise quando eles têm que pensar [para?] Encontrar uma diferença ou encontrar uma coisa que tenham em comum, certo ?<sup>380</sup> (C4\_A1L).

Vemos que Lara tenta explicar os conceitos, utilizando a estratégia de exemplificação, nesta, ela usa o discurso direto citado. **Fim da Cena 4 (C4\_A1L).**

**Início da Cena 5 (C5\_A1L).** Lara, sentada, continua exemplificando através de atividades possíveis de serem feitas com determinados conteúdos. Ela menciona outras maneiras de ensinar, como a Resposta Física Total (*Total Physical Response*) e o uso de recursos visuais. Vejamos a transcrição da cena:

L: E TPR significa Total Physical Response. *Resposta Física Total* é esse tipo de ... você se lembra de um exemplo que eu dei? Ah: “Cabeça, ombro, joelho e pé...” (cantando e gesticulando): OK, outro tipo de atividade TPR: “Bata palmas se tiver um irmão” (batendo palmas) “Ande pela sala encontre algo”, OK? A Resposta Física Total requer habilidades motoras ... Ah :: Recursos visuais são sempre uma combinação muito boa, por exemplo, até na matemática, gráficos ajudam muito. Para o ensino de vocabulário, em nossa área de especialização, é MUITO importante usar imagens, usar recursos visuais e imagens e ilustrações. Novamente, vocês se lembram do que eu falei sobre as tirinhas? ++ Elas são muito úteis <sup>381</sup> (C5\_A1L).

Novamente, Lara explica conceitos através de exemplificação e discurso direto citado. **Fim da Cena 5 (C5\_A1L).**

<sup>380</sup> No original (L): “Asking a person a question like that, it's, like ah like Edu mentioned, Bia, is very direct, OK? You know it. But, for example, + asking Edu how his schedule is different from YOUR schedule, do you understand what I'm trying to say? It requires analysis of TWO:: schedules. It requires looking for information that is different and reporting ONLY information that is different. Do you understand what I'm saying? [...] So, it's a good exercise for teaching colors and [...] clothing in general to have one look at the other, right? And, OK, “So tell me what Flora is wearing?” “Come on, Lara, that's so obvious!” + “And that's boring!” Look at this, it's very quick information. You don't have to think. Nothing is being processed here. But, when I::, for example, have Edu and Flora come to the front of the class and ask: “Jade, now tell me one piece of clothing that they have in common and one piece of clothing that they do not have in common?” Or, “Tell me the color that they are not wearing.” Do you understand how different that information is? ++ “One piece of clothing that they are wearing?” “Shoes”. And also you are very specifically requiring your students to think of a word or a type of clothing that is common to them. ++ Or it's not a piece of clothing, but they both wear glasses. Do you understand? + As / And it was completely different than asking only:: to describe +++ because + you have to have to make an aNAlYsis when they have to think [to?] find a difference or find one thing that is in common, right?”

<sup>381</sup> No original: “And TPR stands for Total Physical Response. Total Physical Response is that type of ...do you remember one example that I gave? Ah:: “Head, shoulders, knees and toes...” ((singing and gesturing)): OK, another type of TPR activity: “Clap your hands if you have one brother” ((clapping hands)) “Move around and find something”, OK? Total Physical Response requires motor skills... Ah:: Visuals are always a very good combination, for example, even in mathematics, graphics help a lot. For teaching vocabulary in our area of expertise, it is VERY important to use images, to use visual aids and pictures and illustrations. Again, do you remember that I ah:: talked about the comic strips? ++ They're very helpful”.

Poderíamos considerar que, nesse excerto da aula, também há o ensinar a ensinar pelo agir, pois a formadora exemplifica e gesticula, mais de uma vez, para mostrar aos alunos como fazer determinada atividade. Porém, como o discurso oral ainda prevalece, optamos por a cena no subitem ensinar a ensinar pelo discurso.

Após a visualização de (C5\_A1L), a pesquisadora decidiu pausar o filme, já que Lara não o fizera. A pesquisadora, então, inicia a cadeia da comunicação discursiva sobre a atividade inicial concreta da formadora.

(1P) “[...] *Então, você gostaria de comentar + essas [cenas]?*” (1P\_ACS\_L). Lara responde, dando sequência à cadeia discursiva, com a alternância dos sujeitos, pesquisadora e formadora:

2L: Dessas cenas todas *o que eu tenho* pra comentar, assim, *o que me incomoda* é que, *embora* uma característica de um *professor eficiente* seja ser *capaz de passar o conteúdo* eh:: com / *verbalizando e dando muitos exemplos*, tem uma contraposição a isso que é *eu falo muito mais do que os alunos*. *Tá certo* que esse é um momento de input pra eles, ah... *mas eu acho que eu posso ajustar* eh:: esse tempo de fala *porque predominantemente* ah:: ++ *eu passo* ++ eh ++ o que fica pro lado dos alunos/ assim, né? *Eu exponho muito, dou exemplos* isso é uma característica que pode ser considerada como *positiva*, *mas eu não espero* eh:: *que eles entrem com algum tipo de informação, ou que eles questionem, ou que eles partam dos exemplos que eles têm em sala de aula, das experiências que eles têm* eh:: *eu poderia* muito bem *reformular* isso que foi dito dos exemplos, *pedindo* pra *eles chegarem* pra mim e dizer assim: “Bom, então vamos pensar num contexto sobre eh:: o ensino dos itens eh:: de roupa, né?” “A gente tá aprendendo as roupas” + muito provavelmente pra aprender as roupas *eles vão ter que* ++ eh ++ *pra mim* isso vai ser associado com o uso das cores também, então assim, “*tentem* se lembrar eh:: das *situações que vocês* já tiveram em sala de aula e *tragam* eh:: e *falem* sobre isso” E aí *construir*, então, eh:: os exemplos ou as instruções a partir do que é *real deles de sala de aula*. Então isso é um *ponto que me* [...]

3P: Chamou tua *atenção*, assim?

4L: É. *Me faz parar e refletir*. Eh:: Como é que...*porque eu tô olhando* pra esse vídeo todo como... “*como é que isso pode melhorar*”... né? Então (4L\_ACS)

O enunciado da formadora gerado pela ACS com as cenas (C1\_A1L) a (C5\_A1L), situado no contexto da sua atividade inicial e, portanto, concreto, revela, a nosso ver, três temas (sublinhados no enunciado): o *tempo de fala do professor*, a conseqüente *participação modesta dos alunos* nas cenas visualizadas e a *intenção da valorização do contexto*. Utilizamos o termo “intenção”, uma vez que Lara contextualiza o conceito ou o termo, mas não pede o compartilhamento da experiência de ensino dos alunos, embora todos já sejam professores. Os temas se revelam em meio às relações dialógicas que constituem o enunciado da formadora ao estabelecer um diálogo com a pesquisadora, mas também, e principalmente,

com o seu outro, isto é, o seu *eu-formador* (a formadora que vê no filme) e os seus alunos. No intuito de identificar e explicar melhor essas relações, nós fragmentamos o enunciado (2L\_ACS) da formadora.

Sabemos que o processo dialógico da autoconfrontação constitui-se em uma experiência exotópica por natureza. O sujeito revive a sua atividade inicial através da visualização desta no filme. Além desse movimento exotópico constitutivo da ACS, a formadora investida, agora, do seu *eu-analista* faz outros três movimentos dialógicos em relação ao seu *eu-formador*: um de afastamento, outro de identificação e outro de reaproximação.<sup>382</sup> Vejamos como definimos cada um, separadamente.

Definimos o movimento dialógico de afastamento quando Lara critica (rechaça, diverge de) algum aspecto da ação do seu *eu-formador*, o “outro” que ela vê no vídeo. O movimento dialógico de identificação dá-se quando a formadora demonstra uma apreciação valorativa positiva da ação desse outro, aceitando-a, acolhendo-a, reforçando-a. O movimento de reaproximação dá-se quando ela reavalia a ação do *eu-formador* com vistas a reformulá-la, reconstruí-la, de modo que Lara volta para a atividade, porém, com um novo olhar sobre o seu trabalho de ensino. Dessa forma, Lara experimenta a extraposição, avalia a sua atividade e retorna a ela mesma, mostrando indícios de desenvolvimento. Observemos como esses movimentos se dão no interior do enunciado.

No enunciado (2L\_ACS), percebemos que esses movimentos são constantes e alternados. Primeiro ela se distancia da atividade inicial ao dizer “*Dessas cenas todas [...] o que me incomoda é...*”. Na extraposição, Lara sente-se incomodada com o que vê. Esse afastamento é rapidamente interrompido por uma identificação materializada na apreciação favorável da sua atividade inicial de “verbalizar” e “*dar muitos exemplos*”, o que é, para Lara, “*uma característica de um professor eficiente*”.

Em seguida, Lara volta a se distanciar do seu *eu-formador*. O afastamento de Lara propicia uma relação de alteridade com seus alunos ao dizer: “*eu falo muito mais do que os alunos*”. Lara entende que deveria deixá-los falar de suas experiências, mas percebe que não é isso que acontece no filme. Após estabelecer essa relação de alteridade, ela se reaproxima da sua atividade com um novo olhar, que denota uma possível reformulação/transformação de sua atividade. Percebemos esse novo olhar pelo uso da conjunção adversativa “mas” e pelo

---

<sup>382</sup> Para esta análise específica, ancoramo-nos, aqui, em Rodrigues (2001) em sua tese sobre cronotopo e dialogismo no gênero artigo jornalístico, quando identifica, no seu *corpus*, os movimentos dialógicos de distanciamento e assimilação. Percebemos movimentos similares nos enunciados da formadora, como expresso na análise, os quais denominamos movimentos de afastamento, identificação e reaproximação.

uso do verbo “ajustar” na continuação do fragmento do enunciado (2L\_ACS): “*mas eu acho que eu posso ajustar eh:: esse tempo de fala*”.

Nesse momento, Lara inicia um processo de reavaliação sua atividade em uma atitude responsiva diante daquilo que o vídeo lhe permite enxergar em extraposição. É a realidade objetiva da sua atividade que está presente no vídeo não é mais o reflexo que estava na sua consciência como uma impressão do concreto, do vivido (LEONTIEV, 2004, p. 75). Essa realidade objetiva irá se firmar cada vez mais no seu discurso, corroborando o caráter clínico do processo de autoconfrontação com a atividade.

Ainda em uma relação de alteridade com os alunos, Lara ensaia um novo afastamento de seu *eu-formador* ao dizer (2L\_ACS): “*esse tempo de fala porque predominantemente ah:: ++ eu passo ++ eh ++ o que fica pro lado dos alunos/ assim, né?*” Mas, então, sem concluir esse pensamento, ela emite mais uma vez uma valoração favorável de seu agir como formadora: “*Eu exponho muito, dou exemplos isso é uma característica que pode ser considerada como positiva.*” Essa identificação com o seu outro, a Lara formadora em ação no vídeo, logo torna-se em novo afastamento, quando ela expõe sua compreensão da situação: “*mas eu não espero [= aguardo] eh:: que eles entrem com algum tipo de informação ou que eles questionem, ou que eles partam dos exemplos que eles têm em sala de aula, das experiências que eles têm*”.

Outra vez, é nesse movimento de afastamento que encontramos no enunciado da formadora, uma forte relação de alteridade com os alunos a partir do seu diálogo com o vídeo. Lara observa que seu tempo de fala nas cenas visualizadas excede o tempo de fala dos alunos, que se resume ao completamento de suas frases sobre o conteúdo por ela ministrado. Ela, então, percebe que os alunos poderiam contribuir mais durante a aula com seus próprios questionamentos e experiências. Essa percepção a leva a se reaproximar do seu “eu-formador” ao dizer, neste fragmento do enunciado (2L\_ACS), “*eu poderia muito bem reformular isso que foi dito dos exemplos, pedindo pra eles chegarem pra mim [...]*”. É nesse fragmento que Lara retoma o processo de reconstrução e transformação de sua atividade, encetado no começo do enunciado (2L\_ACS) em análise, como apontamos anteriormente.

Até aqui, é-nos possível dizer que Lara experimenta uma *tomada de consciência* a respeito do seu agir (“*eu falo muito mais do que os alunos*”) em relação à participação dos alunos. Uma tomada de consciência que, no dizer de Leontiev (2004, p. 104-105), só é possível em momentos diferentes da história do sujeito e após a conscientização do acontecimento e de sua posterior recuperação. Ou seja, ao confrontar-se com a própria

atividade do ponto de vista de quem a analisa, Lara recupera a essência de sua atividade, mas ao fazê-lo, também percebe que é preciso transformá-la, de algum modo.

Essa conscientização está expressa naquilo que Lara critica e se propõe a ajustar e a reformular. Percebamos que, primeiro, Lara diz “ajustar”, em seguida, utiliza um verbo de valor mais forte, “reformular”. E, mais adiante, neste mesmo enunciado, a formadora reconstruirá a sua atividade através do discurso direto, como veremos.

Nesse processo de reconstrução, Lara faz uso do discurso direto no qual ela se insere como parte do coletivo da sala ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural “vamos” e a locução pronominal “a gente”, como observamos neste outro fragmento do enunciado (2L\_ACS) “*Bom, então vamos pensar num contexto sobre eh:: o ensino dos itens eh:: de roupa, né? A gente tá aprendendo as roupas*”.

Em seguida, Lara continua no processo de reconstrução de sua atividade, ainda por meio do discurso direto em (2L) “*tentem se lembrar eh:: das situações que vocês já tiveram em sala de aula e tragam eh:: e falem sobre isso*”. Nesse fragmento, Lara reformula discursivamente sua atividade, falando *para* os alunos, utilizando a segunda pessoa do plural, e convidando-os a participarem da aula de maneira ativa compartilhando suas experiências de sala de aula. Lara recria a experiência do ensinar de uma maneira mais viva, mais participativa, menos centrada na sua figura e no conteúdo e mais centrada no diálogo com os alunos.

A nossa compreensão é a de que os movimentos dialógicos que identificamos como *afastamento* (ocorre tomada de consciência) e *reaproximação* (ocorre reformulação e transformação) são, na essência, movimentos dialéticos. Em linhas gerais, no materialismo dialético a compreensão do real é dada pela relação do sujeito com o seu meio social. É por meio da dialética que o sujeito pensa, (re)elabora e transforma o real, uma vez que o pensar e o agir estão interligados (MARX; ENGELS, 1998). Nesse sentido, Lara, como um sujeito concreto no desenvolvimento histórico da sua atividade de formadora no CLIN – seu meio de trabalho – sujeita a prescrições externas e às suas autoprescrições, ao participar da ACS, entra em relação dialética com tais prescrições. Estas últimas habitam o plano do ideal, ainda que sejam autoprescrições. Desse modo, entram em choque com o *real* mostrado no vídeo. Há na ACS de Lara um confronto do ideal com a prática, isto é, do ideal com o real. E nesse confronto, acontece a tomada de consciência de Lara sobre aspectos do seu próprio trabalho.

Esses movimentos dialógicos e dialéticos também podem ser comparados ao que François (2005b, p. 15) denomina como movimentos de reflexão, movimentos de diálogos internos conosco, como subdestinatários de nós mesmos. O autor descreve-os como



movimentos de retorno (“*retour*”), de hesitação (“*d’hésitation*”) e de correção (“*correction*”). São movimentos do corpo e as palavras, como os gestos, assumem esse sentido de movimento, segundo esse autor.

Notemos, ainda, que, nesse fragmento, Lara não parece estar dialogando apenas com a pesquisadora, mas com os próprios alunos em um processo genuíno de reconstrução da sua atividade através da linguagem. Desse processo linguageiro, podemos inferir que há algo além da tomada de consciência; há um desenvolvimento, embrionário talvez, mas que se revela no seu discurso.

O uso do discurso direto no fragmento do enunciado (2L\_ACS), onde Lara fala *para* os alunos no intuito de ressignificar sua atividade, parece já constituir uma transformação do seu agir docente para tornar o seu trabalho mais eficaz. Essa reformulação faz emergir o tema levantado pela formadora na sua EI: a construção do conhecimento com os alunos e a utilização da própria experiência profissional deles.

Isso fica evidente na sequência do enunciado (2L) “*E aí **construir**, então, eh.: os exemplos ou as instruções a partir do que é **real deles de sala de aula**. Então isso é um ponto que...*” Aqui, a pesquisadora toma o turno, completando o pensamento da formadora: (3P) “*Chamou tua atenção, assim?*”

Novamente, Lara mostra-se pensativa, o que, para nós, é fruto de sua postura reflexiva, mas, sobretudo, deriva da sua ação de revisitar sua atividade inicial. A comprovação desse revisitar vem, logo em seguida, com a resposta de Lara no trecho do enunciado (4L) “*É. **Me faz parar e refletir***”.

O excerto extraído do início de (4L) revela mais um diálogo interior que tem lugar na consciência de Lara sobre as suas ações no vídeo. A ACS, como um processo dialógico, reflexivo e mediado (pelo vídeo), permite que acessemos esse diálogo de Lara para consigo (seu subdestinatário), já em um processo de desenvolvimento.

Percebemos, ainda, que, na continuação do enunciado, há uma atitude de voltar-se para si na busca pela transformação da atividade, novamente, através do discurso direto citado: (4L) “*Como é que ++ porque eu tô olhando pra esse vídeo todo como ++ ‘**como é que isso pode melhorar**’ + né? [...]*”.

Lara dá prosseguimento à cadeia discursiva, respondendo ao seu próprio comentário, referindo-se à ACS como um momento de reflexão: (6L\_ACS) “*na perspectiva pedagógica mesmo eh.: de **análise** [...] da **minha ação** como professora*”. Aqui, Lara inicia uma avaliação de sua atividade sob o ponto de vista da Didática e, também, ratifica o que expressou no enunciado (2L). Ela faz, nesse momento, um movimento dialógico de

identificação com seu *eu-formador* e reforça o aspecto positivo da sua atividade de modo particular, isto é, não evocando o coletivo restrito de formadores, mas o *métier*. Porém, como veremos na continuação do enunciado (6L) a seguir, logo o coletivo amplo é convocado. Examinemos o enunciado (6L) na íntegra.

6L: Na *perspectiva pedagógica* mesmo eh:: de análise [...] da *minha ação* como professora” Então, se de um lado *é muito bom* que *eu tenha exemplos*, e assim, que *tenha* um repertório eh...e que *tenha* algum repertório pra poder *dividir e compartilhar* isso com eles / seria muito/ *na minha visão*...é que esse tipo de input, esse tipo de *ação como professor* eh:: ele *pode ser potencializado* a partir dos exemplos que *eles têm* [os alunos] [...] *eu nunca tive* uma turma tão pequena como essa nessa disciplina. Eh...e... Então isso, em razão mais ainda de ser uma turma tão pequena, por que é que *a gente* não parte... Porque uma implicação de ser uma turma reduzida é que *you pode trabalhar com mais profundidade*, então partindo dos exemplos de *cada um deles*. E outra característica dessa turma também é que todos ali têm experiência ... (6L\_ACS).

Os três movimentos de Lara em (6L) são: 1. de identificação com o *eu-formador* (“*se de um lado é muito bom que eu tenha exemplos, e assim, que tenha um repertório eh... e que tenha algum repertório pra poder dividir e compartilhar isso com eles*”); de rápido afastamento já iniciando uma reconstrução da AI (“*seria muito!*”); e 3. de reaproximação desse *eu-formador* (“*na minha visão...é que esse tipo de input, esse tipo de ação como professor eh:: ele pode ser potencializado a partir dos exemplos que eles têm* [os alunos]”) são manifestações da compreensão ativo-responsiva do *eu-analista* de Lara diante do vídeo de sua AI, diante da pesquisadora, diante do seu *eu-formador* e diante do sobredestinatário, o *métier*. Notemos que é na reaproximação que, novamente, a transformação da atividade acontece na atividade languageira.

Em outras palavras, ao se ver na prática da sua atividade docente, Lara responde ativamente ora distanciando-se, ora identificando-se, ora reaproximando-se do *eu-formador*. Ao perceber a *atividade discente* no vídeo, isto é, a atividade dos seus alunos durante a sua aula, ela estabelece uma relação de alteridade que a leva a reformular sua atividade. Nessa reconstrução mental e discursiva da atividade e de suas escolhas, Lara menciona a participação dos alunos na construção do conhecimento que se quer alcançar. Essa evocação revela seu entendimento de que a atividade docente deve ser pautada na participação ativa do aluno. Apesar de essa construção ser parte da sua compreensão do *métier* de formadora, como Lara evidencia na EI, ela percebe que naquela aula, especificamente, isso não aconteceu como ela entende que deveria ter acontecido.

Já depreendemos de enunciados anteriores que foi nos movimentos de afastamento que Lara percebeu ações docentes suas com as quais não concordou. Mas ela não parou nessa

percepção, ao contrário, reaproximou-se de sua ação, reformulando-a. Entendemos que a tomada de consciência da formadora tenha nascido já na visualização das cenas e nos movimentos de afastamento. Entretanto a possível transformação só teve início com as reformulações materializadas nos fragmentos (2L\_ACS) (“eu *acho que posso ajustar*”, “*eu poderia muito bem reformular isso*”, “*E aí construir*”), prosseguindo no enunciado (4L\_ACS), com o discurso direto e reaparecendo em (6L) (“*esse tipo de ação como professor eh:: ele pode ser potencializado*”).

Para nós, trata-se de um exemplo representativo de como a posição exterior à situação vivida, através da visualização, pode ser reveladora da realidade que *não* foi alcançada na entrevista inicial da formadora. Ao “tornar-se o *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro”, como nos ensina Bakhtin (2003, p. 13), a formadora distancia-se do *eu-formador*, assumindo o papel de analista do próprio trabalho, repensando-o, ressignificando-o. Entretanto, Lara não vive esse processo somente em relação a si mesma, mas, principalmente, em relação aos estudantes, que também constituem um outro para ela, tanto na experiência vivida na aula, como na experiência revivida em autoconfrontação, talvez mais ainda, na ACS.

Explicando melhor: é interessante notar que seu agir na aula parece orientado para o conteúdo, isto é, para os vários conceitos programados para serem ensinados naquela intervenção. Ao deparar-se com a sua atividade e ao observar o comportamento dos formandos na aula, Lara passa a orientar a sua atividade dialógico-reflexiva na ACS, de modo prioritário, para os formandos. O seu enunciado em (2L) volta-se, como vimos, para uma forma de incluí-los [formandos] como co-participantes da aula, pois fica evidente para Lara que a visualização não os mostra com esse papel.

Diante do exposto até aqui, um aspecto chama a nossa atenção: o que está por trás da não participação efetiva dos formandos. Para Lara, eles não participam em razão de ela não ter solicitado suas experiências. Porém, seguindo Amigues (2002, p. 205), veremos que a interação entre professor e aluno, “instrumental e dirigida”, segundo o autor, dá-se por meio da tarefa prescrita pelo professor aos alunos. É a partir da tarefa que a interação entre o trabalho docente e o trabalho discente vai se desenvolver.

No caso da aula filmada, não há tarefas específicas prescritas. O que há é uma exposição do conteúdo a ser trabalhado. Para nós, os alunos entendem que sua tarefa é ouvir, mesmo quando são instados a completar as proposições de Lara, eles o fazem sem tomar a iniciativa de dar continuidade ao diálogo. Cremos que não o fazem, porque na verdade, como constata a própria Lara, não há um diálogo, propriamente dito, entre ela e eles *naquela*

*situação específica*. Entretanto o princípio do Dialogismo nos permite dizer que o silêncio deles é uma resposta e que, ao ouvir a formadora, os estudantes podem estar fazendo relações dos conceitos com sua própria atividade docente.

Ainda sobre o enunciado (6L), cabe ressaltarmos a repetição do tema em (“**eu nunca tive uma turma tão pequena**”; “**turma tão pequena**” e “**turma reduzida**”). Lara retoma o tema três vezes nesse mesmo enunciado, considerando-o como uma característica positiva que parece não ter sido bem explorada por ela, haja vista todos terem *experiência* de ensino, como ela própria observa. A *experiência dos alunos* foi outro tema que circulou nos enunciados (6L) e (2L) (“**situações que vocês já tiveram em sala de aula e *tragam* eh:: e *falem* sobre isso**” *E aí construir, então, eh:: os exemplos ou as instruções a partir do que é real deles de sala de aula.*”).

Percebemos o papel da extraposição na percepção da formadora e da alteridade em relação aos formandos e às suas experiências de ensino. Isso a leva a uma tomada de consciência e a uma reformulação da sua atividade inicial de que poderia ter se aprofundado mais, exatamente pela quantidade reduzida de alunos na turma.

Em síntese, podemos dizer que em (6L) há a voz da Didática (*é muito bom que eu tenha exemplos, e assim, que tenha um repertório eh...e que tenha algum repertório pra poder **dividir e compartilhar** isso com eles*”); a voz do *métier* ou do coletivo amplo, como diz Lousada (2011) (“**na minha visão...é que esse tipo de *input* ... desse tipo de *ação como professor* eh:: ele *pode ser potencializado* a partir dos exemplos que **eles têm** [os alunos]”); novamente, a voz do *métier* em uma relação de alteridade com os alunos no fragmento (“*em razão **mais ainda** de ser uma turma tão pequena, por que é que **a gente** não parte... Porque uma implicação de ser uma turma reduzida é que **você pode trabalhar com mais profundidade**, então partindo dos exemplos de **cada um deles.**”).***

No fragmento acima, também observamos a presença do subdestinatário (a própria Lara) nas (re)formulações do seu pensamento no discurso. Também observamos o sobredestinatário (“**você pode trabalhar com mais profundidade**”) que responde a essas reformulações, o *métier*, como já assinalamos anteriormente.

A pesquisadora dá sequência ao diálogo de ACS com o comentário (11P\_ACS\_L): “[...] *Você falou, pelo que eu entendi aí, se você fosse dar essa aula novamente que você tentaria personalizar, né?*”

Ao responder a esse comentário no enunciado (12L\_ACS), Lara reorganiza e ressignifica sua atividade novamente. Ela se vale, outra vez, do discurso direto e, a partir da reorganização da atividade, cria uma situação hipotética que, segundo ela, possibilitaria a

participação mais ativa e pessoal dos alunos. A reorganização da atividade passa inteiramente por eles [alunos] em razão da experiência docente que Lara sabe que eles têm, mas que naquela aula não fora requisitada.

12L: É, é:: *talvez*, é personalizar também porque a partir do + né / *eles darem os exemplos próprios*, mas assim, é exatamente assim: *partir do contexto real de ensino deles* de uma *situação* que seja ah:: *associada que caiba naquele exemplo* pra a partir disso/ E aí *o que seria então um passo a frente?* Seria eh:: “Então, já, já que vocês expõem essa situação, já que no contexto *que vocês se encontram* agora [escola] isso acontece, *então, vamos pensar* como é que *a gente pode fazer* isso diferente e tornar isso mais eficiente”. Aí seria ++ então, é uma *resolução de tarefa* e haveria/ *a gente podia pensar* em possíveis alternativas pra solucionar eh::... o problema que eles [alunos] estão enfrentando (12L\_ACS).

Vemos que Lara inicia uma tentativa de reorganização mental e linguageira de sua atividade em (12L) “é personalizar também porque a partir do + né / *eles darem os exemplos próprios*, mas assim, é exatamente assim: *partir do contexto real de ensino deles* de uma *situação* que seja ah:: *associada que caiba naquele exemplo* pra a partir disso”. Neste enunciado, o pensamento de Lara sobre como refazer sua atividade vai nascendo na palavra, (CLOT, 2012a, p. 221).

Além da posição exotópica em que se encontra a formadora, há uma relação de alteridade com os formandos. Tal relação se revela quando Lara considera o contexto de ensino destes e, sobretudo, quando considera uma “situação que caiba no exemplo”, o que facilitaria a compreensão dos formandos acerca dos conceitos estudados. Nesse instante, ela, claramente, coloca-se no lugar do formando.

Podemos inferir que, no momento da reconstrução de sua atividade, Lara toma consciência de que a apropriação dos inúmeros conceitos que levou para a aula em questão só será possível se estes últimos fizerem sentido no contexto e na situação específica vivida pelos formandos em seus locais de trabalho.

Isso nos faz retomar dois aspectos tratados em nossa fundamentação teórica: a preocupação com o ensinar a ensinar e a importância da apropriação de conceitos. A primeira, já bastante discutida, é uma maneira de preparar o formando para o trabalho (MASETTO, 2010) e por isso mesmo deve incorporá-lo nas tarefas de sala de aula. A segunda é uma forma de desenvolvimento. A esse respeito, Clot (2012a) explica que:

O que o sujeito aprende só é verdadeiramente apropriado por ele quando o objeto da aprendizagem é subvertido, a fim de se tornar um meio a serviço de sua atividade vital: os instrumentos sociais são apropriados por ele, quando são apropriados para ele [...] (CLOT, 2012a, p. 221).

Para nós, é uma apropriação nessa perspectiva que Lara parece buscar na reconstrução de sua atividade inicial, ao incluir os formandos e ao pensar em outros modos de preparar a aula *para eles*.

Como já dissemos, Lara busca na linguagem os meios de fazer, de dizer e de pensar uma nova atividade reformulada que inclua a participação de seus estudantes (AMIGUES, 2002, p. 206) e que torne o aprendizado dos conceitos mais eficiente. Para tanto, ela procura apoio no gênero profissional, e no coletivo de alunos ou “coletivo microsocial” (“*collectif micro social*”), no dizer de Faïta (2003, p. 21), mantendo a relação de alteridade com seus estudantes.

Estes últimos, mais uma vez, tornam-se seus destinatários, como podemos perceber na continuação do enunciado (12L): “*Então, já, já que vocês expõem essa situação* [situação hipotética que Lara não especifica], já que no contexto *que vocês se encontram* agora [escola] isso [referida situação] acontece, *então, vamos pensar* como é que **a gente pode fazer** isso [situação] diferente e tornar isso [ensino] mais eficiente”.

É interessante perceber que Lara, não apenas convoca o “coletivo microsocial”, ela se inclui nele. Isso é evidenciado pelas formas discursivas, tais como o uso de verbos na primeira pessoa do plural (“*então, vamos pensar*”), o uso da locução “*a gente*” (“*a gente pode fazer*” e “*a gente podia pensar*”). Lara propõe uma saída: conhecer os problemas que os alunos têm nas suas próprias salas de aula e pensar com eles em como solucioná-los.

A esse respeito, é importante trazermos para esse diálogo a voz de Lima (2003, p. 21), para quem o trabalho docente deve ser o “eixo articulador entre a teoria e prática”, e que nos diz, também, que:

[é] válido descobrir espaços em que o professor possa enunciar suas vivências em sala de aula e partilhar os saberes que lhe possibilitem desempenhar os papéis de formadores e formandos [...], pois os problemas nessa área extrapolam os muros da Universidade e vão somar-se a tantos outros do ensino fundamental e médio (LIMA, 2003, p. 20-21).

É esse compartilhamento que Lara percebe não haver. E reformula sua AI na sua atividade languageira. A nossa compreensão do enunciado anterior, portanto, é a de que a formadora recorre ao coletivo de formandos em virtude de o trabalho do professor depender do trabalho do aluno, como já dissemos reiteradas vezes na Seção 2. Para ela, não é possível, nem produtivo, pensar em uma atividade sem incluí-los nesse planejamento, principalmente, quando se tem uma postura reflexiva diante do trabalho, como parece ser o caso de Lara e, sobretudo, quando se ensina uma profissão.

O processo de reflexão e reconstrução verbalizada por Lara sobre sua atividade nos enunciados analisados até aqui corrobora a ideia de que “é verbalizando que se reflete, é nesse movimento discursivo interior e exterior que o sujeito *desenvolve seu pensamento e eventualmente o seu agir*”, como nos esclarece, Magalhães (2014, p. 126, grifos nossos), ancorada em Duboscq e Clot (2010, p. 269).

Gostaríamos de concluir a análise do enunciado (12L) com três reflexões que cremos ser relevantes, não somente para esta análise, mas, principalmente, para a formação de professores em si.

Primeira reflexão. Retomamos uma questão cara para a Ergonomia da Atividade e importante para esta análise: a *tarefa*. Não identificamos nas cenas (C1\_A1L a C5\_A1L), como já dissemos, a existência de uma tarefa específica prescrita aos alunos acerca dos conceitos apresentados pela formadora. Parece-nos evidente que Lara também *toma consciência* desse fato, quando diz: “***Aí seria ++ então, é uma resolução de tarefa e haveria/ a gente podia pensar em possíveis alternativas pra solucionar eh::... o problema que eles [alunos] estão enfrentando***” (12L\_ACS\_cont.).

A *tarefa prescrita aos formandos* é exatamente o elemento que parece faltar na atividade inicial de Lara revisitada neste primeiro momento de sua ACS. Sem a tarefa não há como “agir juntos” ou “dizer juntos”, como alerta Amigues (2002, p. 207). Talvez, por isso, a participação dos formandos seja uma atividade discente impedida ou suspensa, para utilizarmos os termos de Clot (2007). Como dissemos, Lara tem uma tarefa prescrita a cumprir: a sua, *discutir os conceitos relativos à memória e ao aprendizado, exemplificando-os, através do uso de um texto base e de uma projeção em tela*. A tarefa que ela pareceu prescrever para a turma foi a de ouvi-la falar sobre esses conceitos, completar suas proposições com os termos adequados e ler trechos do texto base da aula. Para nós, eles a entenderam, exatamente dessa forma, uma vez que completaram suas proposições e leram os excertos.

Diante da não prescrição de uma tarefa específica para os formandos, é relevante retomarmos o conceito de atividade de estudo (AE) de Davidov (1999). Aprendemos com este autor, que cabe ao professor a organização de uma AE com metas que conduzam o aluno, neste caso, o formando, a alcançar o conhecimento teórico necessário ao desempenho da profissão. Importa dizer que não é qualquer tarefa, mas somente uma AE que proporcione o desenvolvimento das capacidades que levam ao conhecimento teórico e à reflexão (DAVIDOV, 1988; 1999). Assim como a atividade é composta por ações e operações, a AE deve ser composta por tarefas específicas, sistematizadas e que sejam realizadas em sala de

aula sob a orientação do professor, pois é através da AE que ocorre a transformação do conhecimento empírico em teórico. E, sobretudo, precisa estar orientada para a construção de algo, no caso, o aprendizado de como ensinar este ou aquele conteúdo a partir de conceitos fundamentais de ensino.

Segunda reflexão. Reconhecemos o *posicionamento clínico* de Lara diante da situação (re)vivida. Quando verbaliza: “**a gente podia pensar em possíveis alternativas pra solucionar eh::... o problema que eles [alunos] estão enfrentando**”, Lara realiza um novo movimento dialógico de reaproximação da sua atividade, transformando-a uma outra vez. Destacamos uma nova *tomada de consciência* diante do filme. Nesse caso, como nos explica Faïta (2007): “[o] movimento, de fato, não se resume a falar de forma diferente do mesmo, mas se desenrola na produção de um *texto relacionado de forma diferente* com um objeto que ele transforma”<sup>383</sup> (FAÏTA, 2007, p. 10). O autor, ancorado no pensamento bakhtiniano, refere-se ao filme da atividade inicial concreta como um texto que “compõe a dimensão dialógica do processo de autoconfrontação”<sup>384</sup>. Trata-se de “um texto visualizável (imagem, fala...)” que força o sujeito “a ajustar os seus ditos com os seus feitos”, como bem definem Vieira e Faïta (2003, p. 43). Voltaremos a essa definição, quando analisarmos o papel do QMAC na pesquisa.

Nesse processo, Lara inclui-se na situação, juntamente com os alunos, na busca por alternativas para resolver os problemas “reais” destes em suas escolas. Nesse momento, evidencia-se a ampliação do poder de agir da formadora. É exatamente isso que propõe a Clínica da Atividade: a transformação da atividade para a melhoria do trabalho e, conseqüentemente, do trabalhador. Lara busca a eficácia tanto para ela como para seus formandos.

Na Figura 40, tentamos ilustrar a mudança que percebemos na atividade de Lara durante a ACS com as cinco primeiras cenas de sua AI. O filme e o diálogo atuam como instrumentos psicológicos que propiciam uma mudança na percepção que a formadora tem de sua atividade, isto é, eles contribuem para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento da sua atividade, realizado por ela própria, como co-analista do seu trabalho.

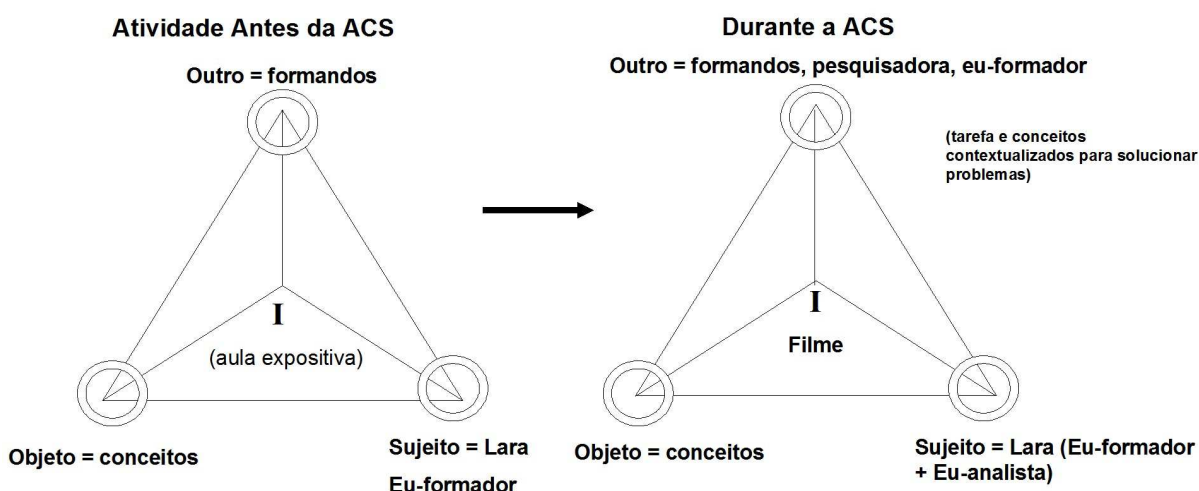
---

<sup>383</sup> No original: “Le mouvement, en effet, ne se résume pas à parler différemment d’une même chose, mais se déploie dans la production d’un texte se rapportant différemment à un objet qu’il transforme” (FAÏTA, 2007, p. 10).

<sup>384</sup> No original: “la dimension dialogique du processus d’autoconfrontation” (FAÏTA, 2007, p. 10).



**Figura 40 – Transformação da atividade inicial da formadora durante a ACS**



Fonte: Elaborada pela autora a partir da ACS de Lara e com base em Clot (2010b, p. 187-192)

Acreditamos que acontece uma *tomada de consciência* e, em seguida, há o desenvolvimento, como na experiência de Vigotski descrita em Clot (2010b, p. 187-192). Ver subseção 2.4, item 2.4.3. Assim como a criança que, ao reorientar a sua atividade, desenvolve-a, Lara redireciona sua atividade inicial para os formandos, para a pesquisadora, seus destinatários nesse momento, mas também, para si mesma (subdestinatário), de modo que os conceitos ganham contextos novos de aplicação vinculados à tarefa de buscar alternativas e soluções para problemas reais dos formandos. É nesse ponto que a atividade também se desenvolve; ganha novo sentido. É importante frisar que nas relações dialógicas estabelecidas em cada vértice do triângulo durante a ACS também ocorre desenvolvimento.

Entendemos que, nesse momento, seu sobredestinatário é o *métier*. Primeiro, Lara procura o apoio (a compreensão de sua palavra) no seu fazer pedagógico, na inclusão de uma tarefa específica que inclua os formandos para, em seguida, “pensar em alternativas” que resolvam os problemas reais deles.

Terceira reflexão. Em consequência desse posicionamento clínico de Lara, constatamos a presença de duas relações dialógicas fundamentais na constituição do trabalho de ensino como um *ato responsável*: a *alteridade* e a *responsividade*, para retomar o pensamento bakhtiniano. Assim, ao dizer: “*a gente podia pensar em possíveis alternativas pra solucionar eh::... o problema que eles [alunos] estão enfrentando*” (12L\_ACS\_cont.), Lara está centrada nos formandos. Sua “preocupação” de formadora na sua atividade transformada não está mais voltada para a transmissão ou construção dos conceitos, mas,

como já registramos, para a *busca por soluções* para os problemas reais dos formandos em suas salas de aula, a *partir da compreensão contextualizada desses conceitos*.

Daremos continuidade à análise da ACS com Lara, ainda, referindo-nos ao ensinar a ensinar pelo discurso, porém, enfocando outro tema que emerge na sua ACS: *a preparação na formação*.

Indagamos em (13P\_ACS\_L): “*E olhando pra esse vídeo, você acredita que eles saem preparados para aplicar essas técnicas [exemplos de como fazer] que você apresentou de forma discursiva?*”

A resposta de Lara revela sua concepção do que é o trabalho docente no contexto da Licenciatura. Primeiro Lara evoca a prescrição, representada na sua atividade linguageira pelo *plano de aula*, como propulsora da ação docente (“*do plano de aula vem a ação do professor*”) e da atividade discente (“*do plano de aula vem [...] a interação com os alunos*”). Mas é evidente que, para ela, há uma diferença entre o plano no papel e o plano praticado, isto é, o plano (a prescrição) ressignificado pelo professor e pelo contexto é que engendra a ação do professor e, conseqüentemente, dos alunos (AMIGUES, 2002). Vejamos seu comentário neste fragmento do enunciado (14L):

(14L): *Não ++ mais eh:: também não sairiam eh: preparados se todas essas instruções tivessem sido dadas num papel de uma maneira muito eh:: definida ou concreta. É::: até uma coisa que eu sempre comento com os alunos é que há uma/ eh::: um plano de aula ele só é exemplar quando ele tá no papel. Quando o plano de aula é colocado em prática ele sai completamente e ele passa a ser somente um roteiro. Por quê? Porque do plano de aula vem a ação do professor e:: a interação com os alunos (14L\_ACS).*

Entendemos que o movimento dialógico que Lara faz neste fragmento (14L) é de identificação com a ação do seu *eu-formador*, não obstante as reformulações que fez anteriormente. Aqui, podemos interpretar que Lara acredita que, independentemente, do que seja proposto na formação, o formando não sairá “preparado” para ensinar. A nosso ver, nesse enunciado emerge a voz do *métier*, isto é, da experiência de Lara como formadora.

Essa compreensão reaparece em outro fragmento do enunciado (14L\_ACS), quando a formadora, ancorando-se em um discurso de autoridade, traça um paralelo entre o profissional de Medicina e o professor, buscando o suporte da literatura sobre a docência para confirmar uma convicção que, segundo ela, “algumas vezes” compartilha com seus alunos.

(14L continuação): Então, assim, eh:: e em termos de sair preparado esse questionamento me vem assim/ *eu trago isso algumas vezes pra sala de aula*, assim, um médico quando termina uma faculdade de medicina ele tá preparado para operar um ... / Essa preparação/ *o estar pronto, ele vem com a experiência*. Então, assim, muitos deles se já tiverem/ e aqui assim, *a própria literatura diz pra gente o seguinte*: que existe um período de zero a cinco anos em que os professores são considerados + noviços eh e somente depois desses cinco anos é que eles são ...e aí *a partir daí passam a ser chamados de experts na profissão*. (14L\_ACS continuação)

Fica manifesto no enunciado de Lara que o aprender a ser professor somente ocorre, de fato, na prática, não na formação, na prática do estágio na Licenciatura, mas no exercer da profissão, na experiência fora da formação inicial.

O discurso de autoridade na voz da literatura sobre a formação docente mostra que há diferença entre noviços e *experts*. É sabido que há uma gradação de preparação entre o recém formado, o professor com cinco anos de experiência, o professor com dez anos de trabalho e assim sucessivamente, como já vimos em Huberman (1992). A aprendizagem contínua na formação de qualquer profissional também é inequívoca. Nossa pergunta em (13P\_ACS\_L) tinha um objetivo específico: saber de Lara se ela considerava o *ensino discursivo* presente *no filme da sua atividade* como eficaz na preparação dos alunos e futuros professores de inglês.<sup>385</sup>

O sentido da palavra “preparação” para nós, neste caso, é “preparação inicial para o trabalho” *adquirida* na formação, ou seja, a formação da competência inicial do professor (WALLACE, 1991). A nosso ver, Lara parece ter interpretado a palavra “preparação” utilizada por nós como “acabamento”, quando afirma que: “*Essa preparação/ o estar pronto, ele vem com a experiência*”.

Neste trecho, Lara também se apóia no discurso de autoridade da literatura sobre a formação de professores, definindo o seu próprio discurso de maneira ativa (BAKHTIN, 2003, p. 302) como sua compreensão responsiva ao questionamento a respeito da “preparação” dos alunos por meio de um ensino *discursivo* dos conteúdos. Tal “preparação” não parece ser uma “preocupação” para Lara.

<sup>385</sup> A preparação a que nos referimos é aquela considerada básica para que o formando atenda às expectativas das escolas onde poderá lecionar a língua inglesa. Na escola, espera-se que o formando traga conhecimentos teóricos e práticos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de uma LE, das estratégias e técnicas de ensino das quatro habilidades comunicativas (ouvir, ler, falar e escrever), das formas de avaliação, do planejamento de uma aula, da elaboração e utilização do material didático, do uso de recursos multimodais, do comportamento humano, das relações humanas, entre outros conhecimentos como preconiza a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (BRASIL, 2015a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *formação inicial em nível superior*.

(14L\_cont.) Então assim é::: ah::: *a prática discursiva por si não dá conta*, eh: os livros por si, propriamente dito, não dariam conta. É realmente *a leitura, é informação, é conversa e debate, a função dialógica do pensar sobre o ensinar e a prática de ensino*. Sem isso essa preparação não [P: Não acontece] acontece. E outra coisa também que, assim, *já eh:: que a literatura comenta é que esses primeiros cinco anos de experiência docente é que vão determinar eh: se esse ah: essa pessoa vai continuar dando aula ou não*, então, seria e é onde também os maiores índices de desistência da profissão + acontecem. Então assim, *prática discursiva propriamente dita não dá conta*, mas também o livro ++ *nem se alguém conseguisse compilar num livro todas as técnicas e métodos isso também não daria conta por que só vem quando é aliado à prática e às experiências pra construção do repertório como professor* (14L\_ACS cont.).

O discurso de Lara revela sua compreensão de que o ensino discursivo não é suficiente e sua percepção do trabalho docente na licenciatura como responsável pelo “pensar sobre o ensinar”. Tal preocupação retoma o “pensar sobre o agir” que Lara respondeu em sua EI (EIL\_R9). Essa reflexão deriva, segundo ela, do debate com o formando, isto é, de um diálogo sobre a profissão na formação (“*a prática discursiva por si não dá conta, eh: os livros por si [...] não dariam conta. É realmente a leitura, é informação, é conversa e debate, a função dialógica do pensar sobre o ensinar e a prática de ensino. Sem isso essa preparação não acontece*”).

Lara como que encerra o tema da preparação do formando dando a ideia de que esta não é possível na graduação: (“*nem se alguém conseguisse **compilar num livro todas as técnicas e métodos** isso também não daria conta [...]*”). A sequência de palavras negativas e a repetição da expressão “não daria/dá conta”, somadas ao recurso da hipérbole (“*compilar num livro todas as técnicas e métodos*”), mostram a convicção de Lara a esse respeito. Dessa maneira, o enunciado (14L\_ACS) está endereçado à pesquisadora e não mais ao *eu-formador* ou aos formandos com quem Lara dialoga nos enunciados anteriores (2L, 4L, 6L e 12L) em sua ACS.

Ela também se dirige ao *métier* como seu sobredestinatário na busca da compreensão responsiva ao seu comentário. O *métier* é, então, o terceiro no diálogo entre a pesquisadora e a formadora. Como explicam Guedes, Gonçalves e Gonçalves (2013), assentados no pensamento de Bakhtin e o Círculo, “o *terceiro* é o entendedor do enunciado, mas não se configura como um outro interlocutor presente no momento de enunciação [...] é aquele que apreende os sentidos intuídos pelo autor” (GUEDES; GONÇALVES; GONÇALVES, 2013, p. 50, grifo dos autores). O terceiro possibilita, assim, que o enunciador obtenha uma compreensão responsiva fora da relação entre ele e o destinatário segundo, como já assinalamos nesse texto em 2.4.2.

Em (14L), identificamos a relação dialógica de uma compreensão ativo-responsiva do tema “preparação para a docência” entre o enunciado da pesquisadora e da formadora e a voz da formação no enunciado desta última. Não identificamos a extraposição nem a alteridade, que identificamos nos enunciados anteriores.

O segundo momento de nossa análise sobre a ACS de Lara, também relacionado ao *ensinar a ensinar pelo dizer*, pelo discurso, foi composto por uma cena (C6\_A1L) com duração de 4min57s (quatro minutos e cinquenta e sete segundos) a respeito de um momento específico da aula em que Lara verifica se os alunos se apropriaram dos nomes de cada memória e para que serve cada uma. Mas alguns formandos ficam em silêncio. Jade faz um comentário, mas não é possível transcrevê-lo. Transcrevemos a C6\_A1L a seguir.

L: OK, O que mais? Eu só estou tentando revisar algumas coisas. Então, memória de curto prazo é boa, mas não é suficiente e então eu tenho que fazer o quê? ++ Eu tenho que transferir [a informação] se eu quiser retê-la ela tem que ir para outro lugar. Qual é esse outro lugar em termos de memória sobre o qual nós estamos falando? +++ Antes de alcançar a memória de longo prazo, há uma memória no meio, que é:: + como um motor (faz o gesto de engrenagem com as mãos) ++ A memória que TRABALHA! Que é a memória de trabalho ++ / Em poucas palavras ...+++ Daí nós falamos sobre motivação e ah:: ameaças [Jade tenta responder algo (?)] Qual o nome para isso? Auto-eficácia, OK? O que mais? Vocês lembram de algo mais? <sup>386</sup> (C6\_A1L).

Nesse ponto da gravação, Lara pede que a pesquisadora pare o vídeo e comenta o seguinte:

115L: *Me chama atenção a minha tentativa* de eh:: fazer com que *eles consigam* dar nome aos bois e *eu falo* isso *pra eles* desde o começo. *A gente* tava trabalhando uma gama enorme de conceitos e, assim, *eles estavam* dando indicações *ali* de que *eles começavam a organizar, elaborar aquilo* e aí, assim, uma *tentativa* de fazer “bom, e isso que a gente tá falando aqui, qual é o nome? E como é que se trata?” E aí *fico tranquila*. *Novamente, mais uma vez*, é aquele questionamento de *deixar que os alunos participem* e que aí *a gente possa na situação de professor* acrescentar alguma coisa, pontuar alguma coisa. *Novamente, me incomoda muito quando eu falo o tempo inteiro. Isso me deixa muito alerta* eh...não me causa... *não me deixa em bons...como se eu não tivesse indo no caminho correto* (115L\_ACS)

No enunciado (115L), a atividade de ensino do *eu-formador* de Lara é mais uma vez objeto de apreciação do seu *eu-analista*, que esclarece a cena como uma “*tentativa [...]*”

<sup>386</sup> No original: “OK, what else? I’m just trying to review a few things. So, short time memory is good, but not good enough and then I have to do what? ++ I need to transfer if I want to retain it it needs to go somewhere else. What is the somewhere else in terms of memory we are talking about? +++ Before it reaches the long term memory, there is one memory in between, which is:: + like the engine (making gesture of an engine working) ++ The memory that WORKS! Which is the working memory. In a few words...+++ Then we talked about motivation and the ah:: threats [Jade tries to answer something (?)] What is the name for that? Self efficacy, OK? What else? Do you remember anything else?” (C6\_A1L).

*fazer com que eles consigam dar nome aos bois*” diante da “*gama enorme de conceitos*” para se apropriarem. Lara parece satisfeita com o seu trabalho de ensino e, em relação de alteridade com os formandos, tenta compreender o processo de aprendizagem dos conceitos que estão vivenciando. Ela revela despreocupação, pois os formandos parecem, segundo ela, estar aprendendo os conceitos (“*eles estavam dando indicações ali de que eles começavam a organizar, elaborar aquilo*”), ainda que a maioria parecesse estar em silêncio e apenas Jade tenha se manifestado de forma mais contundente no final da cena.

Lara se diz tranquila com a sua estratégia de provocar as respostas e o pensar sobre os conceitos. Isso também pode ser comprovado pelo uso do discurso direto citado. Nesta pesquisa, já nos parece claro que Lara costuma utilizar o discurso direto citado para falar de sua atividade e reconstruí-la. Neste caso, ela o utiliza, mas para ratificar sua tranquilidade de que está agindo da maneira adequada: “*assim, uma tentativa de fazer ‘bom, e isso que a gente tá falando aqui, qual é o nome? E como é que se trata?’ E aí fico tranquila*”.

Contudo, não identificamos uma tomada de consciência ou um indício de desenvolvimento. Nesses trechos do enunciado (115L) não ocorre o que Clot (2010b, p. 147-148) nomeia como “*metamorfose do passado*” para transformar e compreender a atividade, ainda que Lara esteja em uma relação exotópica a esta última. Como dissemos, a atividade torna-se um meio para que ela confirme a sua satisfação com a estratégia que utilizou, isto é, sua autoprescrição (“*Novamente, mais uma vez, é aquele questionamento de deixar que os alunos participem e que aí a gente possa na situação de professor acrescentar alguma coisa, pontuar alguma coisa*”). Vemos que Lara se questiona (“*é aquele questionamento*”) sobre a como facilitar a participação dos estudantes na aula e essa busca pela participação do aluno pode ser vista com clareza em todo o trecho transcrito de (C6\_A1L). O uso de modalizadores como “*Novamente*” e “*mais uma vez*” e do trecho “*deixar que os alunos participem*” também respaldam a nossa interpretação da atividade linguageira de Lara.

No que concerne à emergência de vozes no discurso de Lara, podemos dizer que, nesta primeira parte de (115L), há a voz do “*coletivo microssocial*”, isto é, a voz da turma Estágio I, na qual Lara está inserida, e a voz do *métier* revelada na convicção de Lara sobre a sua atividade de “*deixar que os alunos participem*”, ainda que tal participação seja parca.

No enunciado (123L), Lara retoma a sua atividade, justificando-a. Mais uma vez, ela usa o discurso direto citado:

“É a *tentativa* de... *jogar pra eles*...‘*vamos então, se a gente tá discutindo isso, como é que chama? Qual é o nome? E isso falou o quê?*’ Então, é de *passar pra eles a oportunidade de* dar nome aos bois e *falar e discutir* pra *elaborar esse conceito* ou os conceitos” (123L\_ACS).

Apesar de sua relação de alteridade com a turma, Lara concentra-se, a nosso ver, na sua estratégia, pois entende que esse é o caminho para levá-los a apropriação dos conceitos. Essa posição diante da atividade lembra-nos da seguinte citação de Clot (2012a) sobre a aprendizagem: “Mediante uma atividade adequada, o sujeito se reapropria do patrimônio da espécie [...] Essa atividade adequada constrói-se no homem e na criança por meio da mediação de suas relações com os outros homens” (CLOT, 2012a, p. 235).

Acreditamos que seja isso que acontece na atividade de Lara referente à cena (C6\_A1L): ela medeia esse aprendizado dos conceitos através de uma atividade que, para ela, é adequada às suas autoprescrições de formadora. Quando Lara, nas cenas (C1 a C5) exemplifica cada conceito e faz gestos que possam despertar relações de sentido nos formados acerca desses conceitos, seu objetivo também é o de mediar a aprendizagem. Por isso, compreendemos que seu sobredestinatário, nos enunciados analisados até o momento, seja o próprio *métier*. Ele é o terceiro no diálogo capaz de compreender suas decisões nas atividades filmadas e analisadas por ela mesma em autoconfrontação.

Vemos que, no final do enunciado (115L), Lara retoma o tema “tempo de fala do formador x tempo de fala do formando”. Nesse momento, Lara reforça a “metamorfose do passado”, claramente percebida no enunciado (2L), quando diz: “***Novamente, me incomoda muito quando eu falo o tempo inteiro. Isso me deixa muito alerta [...] não me deixa em bons...como se eu não tivesse indo no caminho correto***”.

É interessante notar que, apesar da satisfação com a estratégia de ensino escolhida e utilizada, Lara percebe que falou mais do que seus alunos. A nosso ver, ela faz dois movimentos dialógicos: inicialmente, o de identificação com o *eu-formador* que lhe causa satisfação e traz tranquilidade, mas logo em seguida, o de afastamento, que lhe causa desconforto, deixando-a “alerta”.

Entendemos que nesse momento final do enunciado (115L), Lara estabelece uma relação de compreensão responsiva com seu próprio enunciado anterior de “tranquilidade”. E, talvez, possamos falar, novamente em um traço de desenvolvimento na “motricidade do diálogo” que ela estabelece consigo (subdestinatário), com a pesquisadora (destinatário) e, uma outra vez, com o *métier* (sobredestinatário), o terceiro no diálogo.

Ainda sobre a cena C6, nós insistimos sobre o silêncio dos formandos, que chama a nossa atenção, quando Lara faz as pausas para que completem as definições:

(116P) “*Aí você fala e eles ficam em silêncio...*”

E Lara responde em (117L) “*É*”.

Nós insistimos mais uma vez em (118P) “*Você fala de novo e eles ficam em silêncio*”, então, a formadora faz a seguinte reflexão:

119L: Então, seria uma característica...*essa turma foi uma turma bem mais acomodada*. Não foi uma turma que participou ativamente. *Aí, assim, aí a gente já sabe*, aí são as *características individuais, os momentos*, né? Nos contextos que *eles tão passando* e uma turma muito reduzida, o que também não seria/ por exemplo, podia ser, *poderia ter sido negativo se uma pessoa só tomasse conta de tudo, mas* então, assim, isso foi um *comportamento muito estável pra todos eles*. *E essa turma não foi das mais participativas*. *Novamente, eu digo*, pode ser explicado, né, pelas características individuais ou pelos momentos que *eles tavam passando* (119L\_ACS).

Nesse enunciado, cremos ser mais evidente a posição de alteridade de Lara em relação aos seus formandos. Aqui, o enfoque está nos estudantes como pessoas diferentes e que têm uma vida fora da formação e Lara parece respeitar e compreender esse aspecto particular da turma em questão (“*a gente já sabe*, aí são as *características individuais, os momentos*, né?” [...] *Novamente, eu digo*, pode ser explicado, né, pelas características individuais ou pelos momentos que *eles tavam passando*”). O silêncio deles, que nos fez escolher a cena para discussão, não parece incomodá-la, como já vimos anteriormente, pois entende que este é um traço da turma (“*essa turma foi uma turma bem mais acomodada*”).

A nossa compreensão, nesse caso, é a de que Lara, de fato, conhece os seus formandos e o contexto de cada um. Esse é um dos conhecimentos relacionados por Vaillant e Marcelo (2012) como essenciais ao trabalho docente na formação, assim como os conhecimentos didático-pedagógicos, os substantivos, os sintéticos, entre outros. Portanto, há duas vozes que emergem das palavras de Lara: a voz do *métier* e a voz do coletivo de formandos da turma em questão (“*Aí, assim, aí a gente já sabe*, aí são as *características individuais, os momentos*, né?”), ou seja, trata-se do que Lara já compreende como parte do que ocorre em sala de aula e do que esses formandos, especificamente, possam ter confiado a ela como motivos para uma participação menos efetiva nas aulas.

Como informamos em outro momento, selecionamos a cena (C6\_A1L) porque o silêncio dos alunos nos incomodou. Lara fazia pausas para que respondessem, mas apenas a



voz de Jade, que responde, aparece no áudio registrado.<sup>387</sup> Lara concorda que eles ficam em silêncio algumas vezes ( (116P) “*Aí você fala e eles ficam em silêncio...*” (117L) “*É*”), ainda assim, sente-se tranquila com a “resposta” que lhe deram. Nossa impressão é a de que tal resposta foi física, gestual. Um balançar de cabeça de um aluno, um sorriso, um balbuciar de uma resposta constituem sinais de compreensão para o professor no contexto da aula. Até mesmo o silêncio ou a não contestação pode significar, para o professor, um entendimento do que foi dito, ou um sinal para que o professor repita o que foi exposto de uma outra maneira.

Outra vez, procuramos apoio no pensamento círculo-bakhtiniano para essa interpretação. Bakhtin/Volochinov (2004, p. 33) afirmam que “[c]ada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] seja como som, como massa física [...] como movimento do corpo”. Mais adiante, os autores esclarecem que “[t]oda atividade mental é exprimível” (p. 52) e discutem o seguinte:

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração [...] os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores [...] resumindo, *tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 52, grifo dos autores).

Diante do exposto, creditamos a essa expressividade, a compreensão responsiva de Lara diante dos formandos na cena C6. Sua “tranquilidade” de que os formandos estavam iniciando um processo de elaboração própria dos conceitos está, provavelmente, assentada na expressão não verbal daqueles.

Ainda a respeito das cenas C1 a C6 da formadora Lara, vejamos, agora, a perspectiva da formanda Bia sobre esta sequência de cenas na aloconfrontação. Lembramos que essa foi a alternativa possível para que promovêssemos um diálogo entre formandas e formadora acerca da atividade de cada uma antes do diálogo face a face.

---

<sup>387</sup> Frisamos a importância do enquadramento de professor e alunos em uma pesquisa com o QMAC, pois no momento das análises os sentidos podem ser esclarecidos ou inferidos a partir da resposta física/ gestual de cada um. Nessa cena, especificamente, a câmera estava focada na formadora e na aluna mais próxima a ela, mas Jade e Edu respondem a duas perguntas de Lara para o grupo. Nas demais cenas em que conseguimos o enquadramento da formadora e dos formandos, é perceptível que os estudantes não falam muito durante a aula, mesmo quando a formadora faz questionamentos. No entanto, fica evidente a interação não-verbal através de sorrisos, balançar de cabeça positivamente, balbucios de respostas. Esse comportamento dos formandos parece corroborar o estudo de Farias (2016), que mostrou que os gestos constituem sentidos.

Bia assistiu às cenas C1 a C6, além de outras. O diálogo a seguir com a pesquisadora se deu a partir das cenas da atividade da formadora, na aula do dia 9 de maio, ou seja, a aula em questão neste primeiro momento da análise.

172P: Mas você acredita que há a absorção dos conceitos? Porque essa aula foi uma aula só de conceitos, né, muitos conceitos [...] você acha que tem outra forma de fazer com que o futuro professor absorva os inúmeros conceitos [...] durante a graduação? (172P\_ALC\_B)

173B: É:: esse dia dessa aula que deu muito conteúdo [...] eu acho que *a Lara tentou usar* o data-show *pra mostrar/ também pra gente ler, né? Ela falou, ela fez a gente ler, tentou explicar* algumas coisas que *ela / tentou mostrar exemplos ++ Eu acho que num dava pra ser diferente não. Tinha que ser assim mesmo* porque senão ia ficar cansativo dela só falar ou de *a gente* só ler ou de só *mostrar slide* ia ficar muito chato. Então *ela usou umas coisas diferentes na mesma aula* pra falar sobre os assuntos. *Eu acho que não dava pra ser diferente não. Eu acho que eu usaria a mesma tática* (173B\_ALC).

É interessante notar que, na ALC sobre a atividade inicial concreta de Lara, Bia, utilizando a modalização, faz um *movimento dialógico de identificação* com a formadora em “*Eu acho que eu usaria a mesma tática*”. Ela reafirma a identificação pela repetição do enunciado modalizado em “*Eu acho que num dava pra ser diferente não*” e reforçado em “*Tinha que ser assim mesmo*”. Bia nem critica nem reformula a atividade inicial da formadora. Pelo contrário, ela procura no vídeo da atividade de Lara os recursos utilizados para ensinar os muitos conceitos programados para aquela aula.

Bia coloca-se, então, no lugar de Lara e faz uma apreciação valorativa a respeito da decisão da formadora de utilizar recursos visuais e alternar suas explicações com a participação dos formandos na leitura dos textos projetados na tela. Ela também traz a voz do coletivo de formandos da classe através da locução “*a gente*” e em “*pra gente ler*”. Identificamos uma relação dialógica de alteridade com a formadora Lara no vídeo sobre a AI desta última.

O que chamou a nossa atenção no enunciado (173B\_ALC) foi o fato de que a perspectiva de Lara de que fala demais não é a mesma perspectiva de Bia. Parece-nos que, para Bia, a expectativa era a de que Lara falasse mesmo; porém, variando os modos de interação. Isso é evidente em dois trechos do enunciado (173B\_ALC): primeiro, quando Bia ressalta o uso dos recursos e os objetivos de cada um (“[...] *a Lara tentou usar o data-show pra mostrar/ também pra gente ler, né? Ela falou, ela fez a gente ler, tentou explicar* [...] *tentou mostrar exemplos ++ Eu acho que num dava pra ser diferente não. Tinha que ser assim mesmo*”); depois, quando Bia reafirma a importância de variá-los no trecho (“[...] *ia*

*ficar cansativo dela só falar ou de a gente só ler ou de só mostrar slide ia ficar muito chato. Então ela usou umas coisas diferentes na mesma aula pra falar sobre os assuntos”).* Nesse ponto, a formanda coloca-se mais uma vez no lugar da formadora corroborando, novamente, os métodos utilizados por esta última (“*Eu acho que não dava pra ser diferente não. Eu acho que eu usaria a mesma tática*”).

Notemos, ainda, o sentido do verbo “*tentar*” nas locuções verbais “*tentou usar*”, “*tentou explicar*” e “*tentou mostrar*” no enunciado de Bia. Para nós, trata-se de um acolhimento da ação da formadora, por parte desta formanda. Talvez por entender que a intenção de Lara fosse conferir certa dinamicidade a uma aula cujo conteúdo é amplo e denso. Aqui, talvez seja a voz da Didática que emerge no seu discurso.

Diante do exposto, o enunciado (173B\_ALC), a nosso ver, revela uma relação de *alteridade* de Bia com a formadora no vídeo, a voz do coletivo de formandos, e a voz da Didática. A relação de responsividade ativa, a nosso ver, denota, ainda, uma posição de certa conformação com a situação em “*Eu acho que não dava pra ser diferente não. Eu acho que eu usaria a mesma tática*”, para citarmos Guedes, Gonçalves e Gonçalves (2013, p. 54).

Lembramos ao leitor que, em linhas gerais, a aloconfrontação (MOLLO, 2002; MOLLO; FALZON, 2004) está firmada em princípios cognitivistas e reflexivos e na premissa de que a visualização das ações de outrem leva ao desenvolvimento do sujeito que as visualiza. Essa ideia que subjaz à aloconfrontação guarda semelhança com a ideia de que *a tomada de consciência da ação do outro leva à conscientização de si*, como lemos em Leontiev (2004, p. 138). No QMAC, no entanto, esse outro é o próprio sujeito da atividade, como testemunhamos as tomadas de consciência de Lara.

Percebamos que o “falar demais” sobre o qual Lara reflete, chegando mesmo a transformar a sua atividade em um processo de reconstrução em discurso direto citado, poderia ter sido um problema para Bia, caso Lara não tivesse variado as técnicas de apresentação do conteúdo. O posicionamento de Bia acaba por legitimar o movimento de identificação de Lara com a sua atividade quando, em (2L), a formadora refere-se a dois aspectos relevantes ao trabalho de ensino: primeiro, o fato de que dar muitos exemplos é uma característica positiva de um professor eficiente (“*uma característica de um professor eficiente seja ser capaz de passar o conteúdo eh:: com / verbalizando e dando muitos exemplos [...] Eu exponho muito, dou exemplos isso é uma característica que pode ser considerada como positiva*”); e, segundo: o fato de que há momentos na aula em que o professor precisa falar mais do que os alunos (“*Tá certo que esse é um momento de input pra eles [...]*). Lara é consciente de ambos os momentos, mas ressalta, como vimos, que a

participação dos formandos e de suas realidades deveria ter, naquela aula, um lugar de maior destaque, a fim de que os conceitos não fossem um fim, mas os meios de solucionar seus problemas, conforme interpretamos os enunciados da formadora até o momento.

Ao compararmos os enunciados da formadora e da formanda, fica evidente que os critérios de eficácia para ambas não são os mesmos, mas que, neste caso específico, isso não é um problema para esta última. Na verdade, vimos que Bia adotaria os mesmos procedimentos de sua formadora.

Esse equilíbrio entre o tempo de fala do professor e dos alunos é uma questão antiga e corrente entre os professores de língua estrangeira desde o advento do ensino comunicativo de línguas na década de 1970. De certa forma, à proporção que os alunos vão se desenvolvendo, deve haver uma diminuição do tempo de fala do professor, a fim de que o aluno tenha mais tempo de prática do idioma em sala de aula. Além disso, a necessidade de estímulo compreensível (“*comprehensible input*”) diminui com o avanço da competência comunicativa do aluno. É o que a literatura sobre o ensino de LE, em especial de LI, denomina de TTT ou “*teacher talking time*” em relação à STT “*student talking time*” (tempo de fala do professor vs. tempo de fala do aluno). A esse respeito, Harmer (2007) elucida o seguinte:

Uma questão que muitos professores enfrentam nas salas de aula é o quanto eles devem falar, e que tipo de fala deve ser. [...] Na maioria dos cursos de treinamento, é feita uma distinção entre o tempo de fala do aluno (STT) e o tempo de fala do professor (TTT) [...] é a *preocupação* de maximizar o STT que leva muitos professores a usar trabalhos em par e em grupos; supõe-se que, em geral, queremos ver mais STT do que TTT, já que, como os formadores freqüentemente apontam para os seus alunos-professores, ‘*you don't need the language practice, they do!*’<sup>388</sup>” (HARMER, 2007, p. 117-118, grifos nossos).

O excerto de Harmer (2007) expõe uma “preocupação” do professor e o caráter prescritivo da maximização do tempo de fala do aluno. Ocorre que durante a aula, nas “ocupações” do professor, por vezes, não é possível cumprir as prescrições, como já assinalamos reiteradas vezes, com base em Amigues (2009) e outros.

Na formação, parece haver uma crença contrária, espera-se que o professor tenha a palavra durante a aula. De maneira que a aula expositiva tem um lugar privilegiado nesse contexto, como já assinalamos na Subseção 2.1, com Lopes (2005), Amaral (2010) e Madeira

<sup>388</sup> No original: “An issue that confronts many teachers in classrooms is how much they themselves should talk, and what kind of talk this should be. [...] On most training courses a distinction is made between student talking time (STT) and teacher talking time (TTT) [...] it is the concern to maximise the STT that leads many teachers to use pair and group work; it has been assumed that on the whole we want to see more STT than TTT, since, as trainers frequently point out to their student teachers, ‘you don't need the language practice, they do!’” (HARMER, 2007, p. 117-118).

e Silva (2015) e Masetto (2015a). Este último afirma que a aula expositiva é “uma técnica que a maioria quase absoluta dos professores do ensino superior usa frequentemente”, e que serve aos propósitos de “abrir um tema de estudo, fazer uma síntese do assunto estudado” e, além disso, “estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema” (MASETTO, 2015a, p.110). A esse respeito, vimos com Amaral (2010) que o professor formador deve compartilhar os conhecimentos acumulados pela humanidade no campo da sua disciplina e isso é feito, entre outras formas, através do discurso do professor em sala de aula. Todos esses autores concordam que é possível uma aula expositiva dialógica, onde sejam utilizados recursos didáticos que facilitem o aprendizado e onde o formando tenha oportunidade de participar.

Essa questão surge em outro enunciado da ALC com a formanda Bia sobre a formação. Nele, Bia chama a atenção para a importância de o formador variar os modos de apresentação dos conteúdos, convergindo para o que dizem os autores mencionados. O diálogo a seguir tem por base a aula filmada de Lara.

162P: Como você acha que a formação tá? A gente vai utilizar a aula da profa Lara, o Estágio, porque eh:: foi a aula que eu gravei, foi a aula que eu filmei, mas como você acha que poderia ser... +++ *Quão diferente poderia ser* para que + pra que o teu aprendizado de ensinar uma outra pessoa... fosse eh:: [...] como você imagina/  
*como você desejaria que fosse?*

163B: Especificamente da aula da profa Lara? Falando sobre ela?

164P: Pode ser. E da formação em geral.

165B: Bom, algumas disciplinas se tornaram um *pouquinho cansativas* devido a muito conteúdo, né? E *eu acho* que *poderia ter sido* um pouco *diferente*. Algumas disciplinas... ser dadas de *forma diferente*.

166P: Diferente como?

167B: [...] pelo menos uma das [disciplinas] que *eu to lembrando*...o professor *só usava a oralidade. Ele só falava, falava, falava, falava ...e isso cansava* um pouco. *Ele poderia usar* alguns *métodos diferenciados*: o *data-show*, poderia ter usado eh:::a lousa mesmo pra escrever alguma coisa, *pra pontuar*...não sei...

Nos enunciados (165B e 167B), Bia ressalta o fato de que o professor (um formador do CLIN) não lançou mão de recursos de apoio, a não ser do discurso, para dar a sua aula (“*Ele só falava, falava, falava, falava ...e isso cansava* um pouco”), este parece ser um aspecto importante para a formanda, revelado na repetição do verbo “falar” e no uso da forma verbal “cansava”. Chama a nossa atenção que Bia não se refere apenas à disciplina

dada por ele, mas também a outras que poderiam abordar os assuntos através de técnicas variadas (“*Algumas disciplinas... ser **dadas de forma diferente***”).

Vimos em 2.1.6.6 e em parágrafos anteriores, que o uso de recursos didático-pedagógicos é importante na formação. Eles constituem exemplos concretos de formas diferenciadas de apresentar os conteúdos e são instrumentos dos quais os formandos precisam se apropriar para saber como utilizá-los adequadamente como apoio em suas aulas.

Notemos que Bia faz referência ao uso da lousa como um recurso que este professor poderia ter utilizado (“*poderia ter usado eh:::a **lousa mesmo pra escrever alguma coisa, pra pontuar***”). Destacamos nesse enunciado dois aspectos relevantes: Bia reformula a atividade do professor do qual fala, amparada no vídeo da atividade de Lara, que engendrou o diálogo em questão; em tempos de apologia à tecnologia, Bia revela a importância da lousa.

Vejamos que a formanda revela a necessidade de algo concreto para acompanhar a aula. Como discutimos no final do subitem 2.3.3.1, a lousa é uma ferramenta de ensino mediada pelo professor e que tem “funções didáticas e cognitivas”, representando um registro público do trabalho de ensino, como explica Amigues (2004, p. 46).

Na tentativa de pesquisar algo mais sobre a percepção da formanda Bia acerca de como vê o trabalho dos seus formadores, demos continuidade ao diálogo, indagando: (168P) “*E você acha que faltou interação, nesse caso?*”

Continuando a cadeia discursiva, Bia dá mais esclarecimentos e reformula, mais uma vez, a atividade do professor a que se refere, desta vez, mais detalhadamente.

169B: Não. Não foi nem tanto a interação, não, porque... ++ pelo menos nessa disciplina que eu tô lembrando, o *professor falava bastante com os alunos, mas era mais só falando*, então, às vezes, *você se desliga um pouco* ++ porque *se não for contigo*, às vezes, *a aula passa, assim, batido, você nem presta atenção porque não tá nem falando contigo ali durante a aula* + durante a aula *toda* ++ *num falou nada contigo! Tu nem participou!* Aí se torna um pouquinho cansativo. *Você acaba se desligando mesmo*. E se tivesse alguma coisa que *te chamasse atenção* isso não seria tão fácil de acontecer, de *perder*, assim, *essa ligação com o professor e com a aula* (169B\_ALC).

Convém esclarecermos que, a partir de princípios da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, o conhecimento do *real da atividade docente* na cena descrita por Bia em (169B) só poderia ser alcançado por meio de processos dialógicos de autoconfrontação *com* o referido docente, através da interpretação da sua atividade languageira. No entanto, como na ALC temos a reflexão de Bia sobre a atividade de outrem, precisamos levar em consideração o que diz a formanda, porém fazendo essa ressalva. Nesse caso, a visão que temos da aula é aquela que Bia nos forneceu.

Trata-se, assim, de nossa interpretação do ponto de vista que Bia tem da aula, ou, como vimos em François (1998, p. 16), a interpretação como objeto de interpretação. Todavia, é bom esclarecer que, cada interpretação tem seu entorno, isto é, seu contexto, sua realidade, como depreendemos das palavras de François (1998): “a interpretação não é relação direta de um discurso com um estado de coisas, mas a reprise de um discurso já dito ou oposição a esses discursos ou modificação<sup>389</sup>” (FRANÇOIS, 1998, p. 16). Ainda segundo esse autor,

a interpretação não é apenas um olhar, mas avaliação, atitude específica. É por isso que podemos clarear um pouco a noção de interpretação como *modalidade da ‘compreensão responsiva’*, ‘diálogo conosco’ ou com ‘o outro em nós’ [...] Cada um de nós tem seu ou seus estilos de recepção, seu ou seus estilos de resposta. Dito de outra forma, é a *própria maneira de interpretar que*, mesmo que esta seja familiar, *permanece*, pelo menos em parte, *opaca e, portanto*, por sua vez, *objeto de interpretação*<sup>390</sup> (FRANÇOIS, 2005b, p. 20, aspas simples do autor, itálicos nossos).

Ao examinarmos o enunciado (169B), constatamos a compreensão responsiva de Bia em relação à ação do professor ao mesmo tempo em que descreve e avalia aquela atividade docente. A partir disso, Bia sugere que a aula fosse diferente. Aqui, sua compreensão responsiva em relação ao objeto de seu discurso, a aula de um determinado professor, aponta um posicionamento crítico que permeia (165B) e (167B).

Para nós, seu enunciado é rico em informações sob vários aspectos, principalmente os relacionais. Como inferimos da leitura de Masetto (2010; 2015a), a aula na universidade deve ser um ambiente de no mínimo quatro modalidades de relações: as pedagógicas, as profissionais, as humanas e as de aprendizagem. Nesse sentido, o enunciado de Bia contempla posicionamentos que podem ser relevantes para o trabalho do professor universitário, sobretudo para aquele que forma professores. As palavras de Bia expõem, assim, algumas fragilidades da disciplina a que se refere, as quais requerem uma atenção especial.

Em primeiro lugar: a ausência de uma tarefa prescrita específica, a fim de que os alunos possam acompanhar o assunto. Como já registramos mais de uma vez nestas análises, a tarefa é essencial, posto que as aulas são longas, os conteúdos são muitos e, na sua maioria, são densos. A tarefa organiza o trabalho discente na aula, ajuda a concentração do estudante.

<sup>389</sup> No original : L’interprétation n’est pas relation directe d’un discours à un état de choses, mais reprise de discours déjà dit ou opposition à ces discours ou modification (FRANÇOIS, 1998, p. 16).

<sup>390</sup> No original: “l’interprétation n’est pas un pur regard, mais évaluation, attitude spécifique. C’est pourquoi l’on peut éclairer un peu la notion d’interprétation comme modalité de la ‘comprehension responsive’, ‘dialogue avec nous-mêmes’ ou avec ‘l’autre en nous’. [...] Chacun de nous a son ou ses styles de réception, son ou ses styles de réponse. Autrement dit, c’est sa façon même d’interpréter qui, même si elle est familière, reste, au moins en partie, opaque et donc a son tour objet d’interprétation” (FRANÇOIS, 2005b, p. 20).

Se o professor fala durante todo o tempo de aula, qual é a tarefa prescrita para os estudantes? Como os formandos compreendem o que fazer em uma aula onde o professor domina o discurso, como descrito por Bia em seu enunciado (“porque *se não for contigo*, às vezes, *a aula passa*, assim, *batido*, *você nem presta atenção porque não tá nem falando contigo ali durante a aula* + durante a aula *toda* ++ *num falou nada contigo! Tu nem participou!*”)?

A nosso ver, o desligamento da formanda é sua compreensão responsiva diante do “não-fazer” na cena que descreve. É claro que em qualquer aula, sobretudo na expositiva tradicional, é normal a perda de concentração em um momento ou outro. É, precisamente, por isso que há técnicas participativas. Como alerta Masetto (2015a, p. 91):

[s]e a atitude de relação professor-aluno é a de *corresponsabilidade e parceria*, a *participação é condição básica para que isso aconteça*. Há necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo. Ambos precisam *trabalhar e construir juntos*. E, para que a participação se desenvolva, requerem-se estratégias que a facilitem. [...] Vale a pena acrescentar que a variedade no uso dessas técnicas *cria uma motivação especial para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos* (MASETTO, 2015a, p. 91, grifos nossos).

A situação descrita por Bia coaduna-se com seguinte observação: “Ao professor, é garantido o direito de voz; aos alunos, o dever de ouvir” (FARIAS *et. al.*, 2014, p. 165). A tarefa cumpre, então, o papel de determinar o nível, a intensidade, o tempo e o tipo de interação. Ela determina, ainda, o ritmo da aula e organiza, com o professor, o trabalho dos alunos, como já assinalamos nessa tese. O ideal é que técnicas a que Masetto se refere estivessem contidas nas tarefas prescritas pelo docente.

Em segundo lugar: a interação sem um propósito pedagógico específico (“*Não foi nem tanto a interação, não, porque... ++ [...], o professor falava bastante com os alunos, mas era mais só falando, então, às vezes, você se desliga um pouco*”). Nesse trecho, conforme as palavras de Bia, entendemos que havia na disciplina referida por ela interações corriqueiras; porém, uma aula como “espaço-tempo coletivo de formulação de saberes” (FARIAS *et al.*, 2014) de acordo com a formanda, parece não ter exatamente acontecido. A interação proporcionada pela tarefa que o formador prescreve aos alunos, ou pela tarefa co-elaborada, solicita uma participação ativa da turma, tem propósitos claros de aprendizagem e acontece dentro de uma perspectiva didática, que permita ao estudante a elaboração do seu conhecimento (LIMA, 2003, p. 56). Como se dará a interação propriamente dita se esta está vinculada à tarefa e, como vimos, esta não foi prescrita?

A situação descrita por Bia (“*você se desliga um pouco*” [...] “*se não for contigo, às vezes, a aula passa*, assim, *batido*”) denota uma aula pouco favorável à aprendizagem. É



como se a formanda se queixasse de uma “exclusão” na aula (“*você nem presta atenção porque não tá nem falando contigo ali durante a aula + durante a aula toda ++ num falou nada contigo! Tu nem participou!*”). A título de comparação, enquanto Lara aciona os estudantes ao longo da aula, como vimos, através da estratégia do completamento de suas frases, dando-lhes oportunidade de participação, na aula descrita por Bia, os formandos não são acionados. No âmbito do dizer, o professor poderia interpelá-los formas variadas: perguntas diretas aos alunos para checar a compreensão, perguntas retóricas para manter a atenção, uso do nome de alunos distraídos para chamar a atenção, pedidos de síntese do que foi dito, estabelecimento de pontes com os alunos através do olhar, entre outras.

Talvez, para esse formador, o falar, o dizer seja o mais importante. Porém, o ponto de vista de Bia mostra que houve o prejuízo do desligamento do aluno. Na verdade, esse episódio realça a importância de o formador estar em estado de alerta, a fim de manter os estudantes no contexto da aula. E isso também é uma forma de ensinar a ensinar.

Em terceiro lugar: a ausência de recursos didático-pedagógicos (“*E se tivesse alguma coisa que te chamasse atenção isso não seria tão fácil de acontecer, de perder, assim, essa ligação com o professor e com a aula*”). Um dos papéis do recurso didático é manter o aluno atento e interessado no assunto e no que está acontecendo na aula. Estabelecendo, outra vez, um paralelo entre a AI de Lara e a aula descrita por Bia, percebemos que a formanda aprova quando Lara lança mão de recursos simples como o uso de slides, leitura em voz alta, explicação através de exemplos.

Em quarto lugar: a ausência do ensinar a ensinar. A nosso ver, a partir do ponto de vista da formanda, a condução de uma aula, como a que ela citou, diante de futuros professores, não parece ter cumprido a função de ensiná-los a ensinar. Colocar em prática conhecimentos como o conceito dos estilos de aprendizagem, por exemplo, e aplicá-los em sala de aula para obter a atenção da turma poderia ser uma maneira de mudar a história da aula citada por Bia.

Interpretamos que o referido professor tenha se utilizado da aula expositiva tradicional (LOPES, 2005) para trabalhar os conteúdos de sua disciplina. Como não temos acesso à sua AI, revisitamo-la apenas através da memória de Bia. Para ela, parece não ter havido aprendizado, pois “*a aula passa, assim, batido*”. Ela não se sentiu parte daquela proposta de ensino em que o formador, apesar de interagir (aqui, não sabemos como se dá essa interação), parece não obter a atenção da formanda.

Em síntese, no enunciado (169B), Bia inicia o diálogo com a pesquisadora, mas logo percebemos que a formanda volta-se para o terceiro: o sobredestinatário, que na esteira

da Clínica da Atividade, demonstra ser o coletivo de estudantes mais amplo, não somente aquele no qual ela estava inserida. Nos apoiamos nas seguintes marcas para essa interpretação: “porque *se não for contigo*”, “*você nem presta atenção porque não tá nem falando contigo*”, “durante a aula *toda ++ num falou nada contigo! Tu nem participou!*” “*Você acaba se desligando mesmo*”. E se tivesse alguma coisa que *te chamasse atenção*”. Acreditamos, ainda, que o fato de lembrar, refletir sobre e reconstruir a atividade do professor possa ter, de algum modo, contribuído para a formação de Bia na ALC, sobretudo, por que ela tinha como paradigma a AI de Lara.

No próximo subitem, analisaremos o ensinar a ensinar pelo agir na continuação da ACS com Lara. Lembramos ao leitor que continuaremos a inserir excertos das ALC com as formandas Bia e/ou Melissa quando for pertinente, de modo a estabelecer um diálogo entre o que pensa a formadora e o que pensam as formandas a respeito da formação, do trabalho de ensino e do trabalho de ensinar a ensinar.

#### *4.2.1.1.2 Ensinando a ensinar pelo agir: “pra que eu me mantenha na estrada”*

Assim como identificamos o ensinar a ensinar pelo discurso na AI da formadora, também identificamos o que denominamos o ensinar a ensinar pelo agir. Ele se deu em diferentes momentos nas aulas filmadas da formadora e em enunciados na ACS e na ALC. Esse modo de ensinar a ensinar não está relacionado apenas aos conteúdos da disciplina, mas também às posturas, às atitudes e às ações que compõem a AI de um formador.

Em um primeiro momento, procederemos à análise das cenas (C7\_A1L) a (C11\_A1L). Ao longo das análises dessas cenas, também analisaremos como as formandas Bia e Melissa reagem ao assistirem essas mesmas cenas em suas ACS, ACC e ALC para, assim, estabelecermos o diálogo entre o pensamento da formadora e suas formandas. Mais adiante, analisaremos as demais cenas do Quadro 31.

Nessas cenas, extraídas da primeira e da segunda aula filmada de Lara, a formadora assiste à sua atividade inicial. Para compreender este segmento da AI, elaboramos o Quadro 31 com o resumo descritivo das cenas, seguido da transcrição, quando for o caso.

**Quadro 31 – Resumo descritivo das cenas C7 a C16 da AI da formadora**

CENAS	RESUMO DESCRITIVO DAS CENAS C7 A C16 COMA FORMADORA LARA	TEMPO
C7_A1L	Lara <b>escreve</b> o plano da aula no canto da lousa (à esquerda dos alunos), enquanto os alunos observam. Ela <b>anota</b> o objetivo e as etapas da aula.	25s
C8_A1L	Lara se posiciona ao lado do plano <b>explica</b> o plano da aula para a turma.	30s
C9_A2L	Lara <b>escreve</b> o plano da aula na lousa coloca-se ao lado do plano (à esquerda dos alunos) e <b>explica</b> o que fará naquela aula.	12s
C10_A2L	Lara <b>conversa</b> individualmente com a formanda Melissa. Ela se dirige à formanda, agacha-se ao lado de sua cadeira e mantém contato visual durante uma conversa individual.	1min05s
C11_A1L	Lara <b>dá instruções</b> sobre a microaula que os alunos devem apresentar. <b>Explica</b> o que é a atividade, como deve ser realizada e apresenta-se disponível para sanar as dúvidas e onde devem pesquisar.	1min54s
C12_A2L	Lara <b>compartilha com</b> as alunas como estudava os princípios de ensino de LI, categorizando-os para aprendê-los melhor.	2min02s
C13_A1L	Lara <b>explica</b> o pré-teste e o pós-teste sobre os conceitos trabalhados nas aulas filmadas e nas aulas anteriores à filmagem.	1min38s
C14_A1L	Lara <b>explica</b> sobre a memória e utiliza Bia como exemplo, mas está não estava prestando atenção no momento e Lara contorna a situação.	1min05s
C15_A1L	Lara <b>precisa</b> continuar a aulas, mas já está ficando tarde e os alunos começam a se preparar para sair. Lara <b>pede</b> que fiquem mais 20 minutos. Bia, em tom de brincadeira, diz que lhe dá apenas 15 minutos.	56s
C16_A1L (C17_A2L)	Nestas cenas, Lara <b>menciona</b> a escola pública. Na primeira aula, menciona a falta de pré-requisitos de alguns alunos e na segunda, <b>explica</b> o ensino de LE nesse contexto.	2min07s

Legenda: C9\_A2L (Lê-se: Cena 9 da Aula 2 da formadora Lara)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da AI da formadora Lara.

Vejamos as cenas C7\_A1L, C8\_A1L e C9\_A2L. C7\_A1L não tem texto oral, apenas o texto gestual da formadora. É a cena em que a Lara escreve as etapas e tópicos da aula na lousa. Nas demais temos os seguintes enunciados:

L: O plano é de agora em diante ah:: é algo muito simples ah:: vocês irão fazer o pré-teste, logo depois ah:: nós veremos o resumo do vocabulário relacionado a todos os conceitos e tudo o que nós vimos e o pós-teste será aquele no qual colocaremos todos os conceitos e tudo mais<sup>391</sup> [...] (C7\_A1L/C8\_A1L).

L: Então, o que vocês farão agora é o pós-teste e depois nós vamos revisar os princípios de Brown, depois veremos os princípios do CLT<sup>392</sup> (C9\_A2L).

Novamente, ao assistir às cenas (C7\_A1L a C9\_A2L), Lara não parou o filme. Ela aguardou os questionamentos da pesquisadora feitos no enunciado (16P) (“OK. *Você quer comentar essas cenas? O que você acha que você pode comentar aqui?*”).

Ao comentar sua atividade de escrever o roteiro da aula no quadro e explicá-lo, Lara argumenta que se trata de uma “tentativa” de organizar a aula para os alunos, sobretudo, para aquele que chega depois e para ela própria. Vejamos o que disse a formadora:

17L: Ah...o que *eu acho* que *eu posso* comentar é que *eu tento... é sempre uma tentativa de estabelecer* o que é que eh:: vai ser conduzido durante a aula eh: pra deixar/ pra *dar pros alunos essa noção...* Até assim, às vezes, *o aluno chega atrasado* e não sabe o que tá acontecendo e então, assim, *o quadro* e assim... *é uma maneira muito simples também, né?* Chega a ser rudimentar, mas assim, *utilizar o quadro, pra, pelo menos, dar uma direção do roteiro que a aula vai ter, pode ser...* [18P: Eficiente?] *pode ser benéfico, né?* Pode contar favoravelmente *pra uma ação do professor* (17L\_ACS).

Há nas palavras de Lara um movimento dialógico de identificação com seu *eu-formador* ao apreciar positivamente sua ação de anotar as etapas da aula na lousa e em seguida explicá-las. Esse movimento de identificação se dá em razão da relação de alteridade que Lara estabelece com os alunos muito antes do início da aula; ainda durante a fase de planejamento. Sua atitude de “*dar uma direção [para os alunos] do roteiro que a aula vai ter*”, acontece em razão de se colocar no lugar daquele que “*chega atrasado*”, daquele que precisa saber o que será discutido, dando “*pros alunos essa noção*” do que “*vai ser conduzido durante a aula*”.

Ao se colocar no lugar do aluno, tanto o que está em sala desde o início da aula como aquele que chega atrasado, Lara ensina a ensinar através do agir em função do outro: o formando. Para ela, essa ação “*é uma maneira muito simples também [...] Chega a ser*

<sup>391</sup> L: The plan is from now on ah:: it’s something very simple ah:: you are going to take a pre-test, right after that ah: we’re going to go to the vocabulary summary related to all the concepts and everything that we did see and the post test is going to be the one in which we are going to account for the ah concepts ...everything [...] (C7\_A1L/C8\_A1L).

<sup>392</sup> L: So, what you are going to now is the post test [students took the pre-test] and then we are going to go over Brown’s principles, and then CLT principles (C9\_A2L).

*rudimentar*”, mas é eficaz para ela própria, para a organização da sua atividade docente e para a organização da atividade discente.

A esse respeito, Harmer (2007) define bem o que significa organizar o trabalho do aluno, quando afirma que:

Uma das tarefas mais importantes do professor é a de organizar os alunos para realizar várias atividades. Isso geralmente envolve dar informações aos alunos, dizendo-lhes como vão realizar a atividade, colocando-os em pares ou grupos e, finalmente, dando o fechamento quando é o momento de terminar<sup>393</sup> (HARMER, 2007, p. 111).

Vemos que o pensamento de Harmer coaduna-se com princípios da Ergonomia da Atividade. Como já discutimos em outros momentos nesse estudo, em linhas gerais, na perspectiva da Ergonomia da Atividade o trabalho do professor é organizar o trabalho dos alunos a partir das tarefas que prescreve a eles ao longo da aula. É através dessa organização que é possível ao professor trazer o aluno para a aula, não só explicando o que será feito, mas, sobretudo, ressaltando os benefícios de fazê-lo, apontando para a turma o racional que subjaz às atividades propostas.

Para esse autor, tal forma de agir oferece ao aluno o propósito de cada atividade. Esse também é o objetivo de Lara, como ela própria esclarece no primeiro trecho do enunciado (19L) a seguir, gerado pelas cenas (C7 a C9).

19L: Uma coisa também *como aluna* que *a gente* é a vida toda, né, que não deixa de ser nunca, *mas* assim, eh... é importante/ aí vai de *reflexão mesmo*, de saber que... eh:: *O produto que aquilo vai gerar*, quer dizer, eh:: toda aquela informação, *“pra que é que eu”*/ + várias vezes *a gente passa* por essa *reflexão como aluno* e é fluxo da consciência mesmo *“o que é que eu tô fazendo aqui ?” “Pra onde é que eu tô indo?”* [...] (19L\_ACS).

Esse trecho de (19L) revela a relação de extraposição de Lara em relação ao texto de sua imagem (o que ela diz e o que ela vê) e à sua própria história como aluna e como professora. Entendemos que nesse enunciado há uma compreensão ativo-responsiva constitutiva do próprio *métier*. Em outras palavras, ao planejar, Lara não apenas se coloca no lugar dos alunos para construir sua atividade, ela antecipa problemas, como já percebemos no enunciado (17L\_ACS), já elaborando o início da sua aula em função de tais problemas,

---

<sup>393</sup> No original: “One of the most important tasks that teachers have to perform is that of organising students to various activities. This often involves giving the students information, telling them how they are going to do the activity, putting them into pairs or groups and finally closing things down when it is time to stop” (HARMER, 2007, p. 111).

independentemente de ocorrerem ou não. Nossa hipótese encontra amparo na continuação do enunciado (19L\_ACS) e no enunciado (21L), mais adiante.

Antes de prosseguirmos, gostaríamos de destacar que a recordação de Lara levamos de volta à subseção 2.3 (Fig. 12 e Fig. 16), quando examinamos o trabalho docente sob o olhar de alunos no Brasil, em Portugal e na Suíça. Os alunos referem-se ao professor como aquele que conhece o *métier* de aluno, por já ter sido um, mas se esquece disso em várias ocasiões, tais como: na ministração de aulas sem atrativos, e na prescrição de muitas tarefas para casa sem consultar o que outros professores já prescreveram. Ambas as ocasiões estão associadas à organização das aulas.

Nessa lembrança de Lara dos tempos de aluna, revela-se uma relação de alteridade que se estabelece com ela mesma, no passado e no presente, e com os formandos. A primeira é percebida no fragmento seguinte: (“*Uma coisa também como aluna que a gente é a vida toda, né, que não deixa de ser nunca*”). A segunda, nestes fragmentos, por meio da reflexão (“*O produto que aquilo vai gerar, quer dizer, eh:: toda aquela informação [...] várias vezes a gente passa por essa reflexão como aluno e é fluxo da consciência mesmo*”), em discurso indireto livre, e em (“*pra que é que eu/*” + “*o que é que eu tô fazendo aqui?*” “*Pra onde é que eu tô indo?*”) por meio do discurso direto citado, que Lara utiliza três vezes, como podemos observar.

Conforme o pensamento círculo-bakhtiniano, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 144). Essa característica do discurso citado demonstra que tal modalidade de discurso é “completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e *situada fora do contexto narrativo*”, como aclaram esses autores. A nossa compreensão é a de que, nesse momento do enunciado (19L), no seu discurso interior, na tentativa de responder ao vídeo da sua AI, a palavra da Lara formadora no presente vai à palavra da Lara aluna no passado, comprovando o que os autores explicam no excerto seguinte:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário *um ser cheio de palavras interiores*. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo” [contexto do comentário feito em discurso citado], é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. *A palavra vai à palavra*. É no quadro do *discurso interior* que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 147, grifos nossos).

O excerto acima permite que consideremos falar de uma historicidade da formação de Lara: de aluna a formadora. Lara parece transferir a sua experiência de aluna, de quem desejou conhecer a razão de aprender os conteúdos que aprendeu, para o seu trabalho de ensino.

Para nós, não se trata somente de um conhecimento do *métier* docente que Lara tem como formadora reflexiva que demonstra ser, nem somente das prescrições, mas de uma relação de alteridade genuína que mantém com seus estudantes em um ato responsável. Relação esta que já foi constatada em outros momentos de seus enunciados analisados até aqui. Podemos dizer, portanto, que nesse primeiro trecho de (19L) estão presentes os ecos dos discursos da Lara aluna que *inter-agem* com os discursos dos formandos da Lara formadora, em discurso direto citado por ela.

Dito isso, cabe ressaltarmos o que aprendemos à luz da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade: que entre as prescrições e o trabalho realizado, existe a atividade. Nela, está contido todo um trabalho invisível, intelectual e físico, do professor. Na atividade, encontram-se as ressignificações das prescrições, as atividades impedidas e/ou suspensas, tudo o que o professor quis fazer e não conseguiu, o que o professor tentou fazer e não foi possível, o que ele não queria ter feito, mas foi preciso fazer, etc, como bem explica Clot (2007; 2010b). Na atividade estão presentes as “preocupações” do professor, preocupações estas que também habitam a atividade de planejamento.

Os enunciados (19L) e (21L) de Lara, ainda sobre as etapas da aula na lousa, também refletem as características da atividade e as preocupações da formadora, como depreendemos dos enunciados seguintes.

(19L\_cont.): Então, assim, a intenção é de *tentar exatamente estabelecer um roteiro* e também *não é só pro aluno é pra, como professor, saber que terminada essa etapa devo seguir outra* eh:: Com o tempo mesmo de experiência de sala de aula *a gente* já *não estabelece* um plano de aula com o o detalhamento que, por exemplo, *eu exijo deles* [formandos] nesse momento da graduação ah:: Então *fica tudo muito na cabeça*, acontece que na cabeça/ isso é uma *característica de professor universitário*, isso que tá tudo aqui [aponta para cabeça]/ Ora, *mas não pode tá tudo aqui!* É como se *a gente fosse admitir* que tudo que está *na minha cabeça chegará* eh + ao/ ++ *Essa intenção, esse pensar sobre* vai atingir o aluno/ (19L\_ACS\_cont.).

20P: Da forma como você imaginou...

21L: E *não* é assim. Então, assim, tanto *é/ A minha visão* é que tanto é do ++ eh:: ++ pra *estabelecer aquele roteiro pros alunos mas também pra que eu me mantenha na estrada*. Que *eu mantenha* as *minhas ações*, que *elas...* que *foram pensadas anteriormente*, que *foram planejadas* pra isso, mas que *eu também não*

*saia do roteiro, que eu continue tentando* me manter naquele caminho (21L\_ACS.).

Como é possível observar, o segundo trecho do enunciado (19L) e o enunciado (21L) também são ricos em informações para esta análise. O primeiro revela aspectos do trabalho docente na formação, bem como aspectos da atividade propriamente dita, quais sejam: 1. a ação de planejar para os alunos e para si; 2. a diferença entre o planejamento do professor experiente e do professor em formação; 3. a exigência do planejamento na concepção de Lara; 4. o modo de planejar do professor universitário, também na concepção de Lara; 5. a negação da possibilidade de “transmissão do conteúdo”. Em (21L), destacamos o planejamento feito com antecedência e o planejamento como instrumento psicológico, para manter o foco do professor.

Podemos dizer que, para Lara, há a ação de planejar para os alunos e para si, no intuito de organizar o meio de ensino (“*saber que terminada essa etapa devo seguir outra*”). Temos, também, a diferença entre o planejamento do professor experiente e o do estagiário ainda em formação. Este último deve ser detalhado, posto que é exercício de aprendizagem do *métier*, segundo inferimos das palavras de Lara (“*eu exijo [detalhamento no plano] deles [formandos] nesse momento da graduação*”). O planejamento do formador, por sua vez, na concepção e na experiência de Lara não é detalhado e tende a ficar “tudo na cabeça”. Lara considera isso um traço do professor universitário: não planejar na forma escrita. Um traço, porém, que essa formadora desaprova, ao advertir: “*Ora, mas não pode tá tudo aqui!* [apenas na cabeça]”. Lara prossegue: “*É como se a gente fosse admitir que tudo que está na minha cabeça chegará eh + ao/ ++ Essa intenção, esse pensar sobre vai atingir o aluno!*”. A própria Lara responde ao seu comentário ao dizer de modo enfático: “*E não é assim*”.

Fica claro que o planejamento de Lara está voltado para o ensinar a ensinar quando diz que aquele serve para que “*eu mantenha as minhas ações, que elas... que foram pensadas anteriormente, que foram planejadas pra isso, mas que eu também não saia do roteiro, que eu continue tentando me manter naquele caminho*”. Novamente temos uma relação dialógica de alteridade na atividade linguageira de Lara e uma relação de responsividade para com o *métier*.

É digno de nota que Lara reflete um pouco mais sobre sua atividade nas cenas (C7 a C9) e demonstra, através de marcas argumentativo-explicativas em destaque no trecho, que o ato de escrever o roteiro no quadro não é tão simples e rudimentar como ela havia descrito no enunciado anterior. A reflexão sobre a AI parece levá-la a reelaborar seus argumentos. O



plano na lousa não é apenas um roteiro de organização da aula, mas um resultado de uma ação planejada (“*as minhas ações [...] que foram pensadas anteriormente, que foram planejadas pra isso*”) com objetivos específicos que orientarão, segundo ela, não só aquela aula, mas a própria atividade discente do futuro professor naquela disciplina na medida em que ele saberá exatamente o que se espera dele, do seu trabalho de aluno.

Em síntese, depreendemos do seu enunciado alguns sentidos atribuídos ao trabalho docente. Por exemplo, por meio de analogias: o trabalho como “estrada”, “caminho” a ser percorrido. Para Lara, o trabalho do professor universitário se estabelece em um plano abstrato, mas ela discorda desse ponto de vista e afirma que o trabalho do professor “não” deve ficar “na cabeça”, não se pode deixar de escrever o roteiro, ainda que de forma menos detalhada, pois ele é parte do trabalho do professor de “orientar o aluno”, mas também de se auto-orientar, não só no planejamento, mas também na execução da atividade e das próximas decisões que tomará no decorrer do curso.

O tema do planejamento na lousa foi levado para a ALC com as formandas. Depois da ACC com as formandas Bia e Melissa, ocorreu a aloconfrontação sobre a formadora e a formação. As formandas visualizaram as mesmas cenas (C7 a C9) da AI da formadora sem a sua presença. A visualização gerou o seguinte diálogo em ALC com Bia e Melissa.

1M\_ALC\_B: (M pede que B pare o vídeo e questiona<sup>394</sup>) O que é que *você* acha *dela fazer* agenda? *A gente faz agenda* na sala de aula com os meninos [referência aos alunos de M e B] (risos)

2B\_ALC\_M: *A gente sempre tem que iniciar* nossa aula na escola, colocando a agenda. E aí ficou parecendo mesmo, né? (risos) ++ *mas eu não acho ruim não.*

3M\_ALC\_B: *Eu também gosto.*

4B\_ALC\_M: *Eu acho bom* porque *a gente fica sabendo* o que é que *a gente vai ter.*

5M\_ALC\_B: É uma forma *dela mesma*, assim, se *programar* com relação à [aula ?] *pra gente saber* o que é que vai ter.

O diálogo entre as formandas Bia e Melissa sobre a AI de Lara mostra mais um movimento dialógico de identificação com a atividade do outro na imagem animada, no caso, a formadora (“*Eu também gosto*” e “*Eu acho bom*”). Tanto Melissa em (“*A gente faz agenda na sala de aula com os meninos*”) como Bia em (“*A gente sempre tem que iniciar nossa aula*”)

<sup>394</sup> Juntas em ACC e ALC, as formandas foram mais ativas ao parar as cenas e comentá-las, diferentemente do que ocorreu em suas ACS. A pesquisadora notou essa diferença e questionou as formandas sobre esse comportamento. Apresentaremos a resposta mais adiante, quando examinarmos a aplicação do QMAC na pesquisa.

na escola, colocando a agenda”) concordam com o agir de Lara e revelam fazer o mesmo em suas salas de aula, como uma prescrição que as ajudam a organizar o meio de trabalho em suas escolas. Observamos que, nesses enunciados, Bia e Melissa falam em nome do coletivo profissional de suas escolas, através do uso da locução pronominal “*a gente*”.

Como é possível perceber, o diálogo das formandas corrobora integralmente o discurso de Lara sobre planejar para facilitar a atividade do formando e a dela própria. Nossa observação se confirma no enunciado de Bia (4B\_ALC\_M: “*Eu acho bom porque a gente fica sabendo o que é que a gente vai ter*”) e de Melissa (5M\_ALC\_B: “*É uma forma dela mesma, assim, se programar com relação à (aula ?) pra gente saber o que é que vai ter*”).

A posição responsiva de concordância de ambas correspondeu à intenção de Lara de “*dar uma direção do roteiro que a aula vai ter*” e de se manter focada nos objetivos da aula (“*Que eu mantenha as minhas ações [...] que foram pensadas anteriormente, que foram planejadas pra isso, mas que eu também não saia do roteiro, que eu continue tentando me manter naquele caminho*”). Vemos que há uma harmonia entre o pensamento da formadora e das formandas a respeito do planejamento na lousa. Tal harmonia existe, talvez, por uma relação de alteridade que se estabelece entre as formandas e a formadora ao assistirem o vídeo desta última. A relação de alteridade na atividade linguageira das formandas pode ser devido ao fato de ambas serem professoras na escola e seguirem essa prescrição, que, para Lara já se transformou em uma autoprescrição, como já vimos. Nesse trecho do enunciado, temos, portanto a voz das prescrições, mas, cremos que, para as três protagonistas, fala mais forte a voz do *métier*, que cada uma já internalizou a seu modo, como elas mostrarão a seguir.

Continuando na cadeia discursiva, Melissa sugere que Lara é a única na Licenciatura do CLIN que age dessa forma, após esse enunciado, a pesquisadora interage com as formandas. Observemos a sequência discursiva:

6M\_ALC\_B: E *eu acho* que *ela é a única* que faz isso [escrever e explicar as etapas da aula na lousa].

7P\_ALC\_B/M: Isso é importante para o trabalho do professor?

8M\_ALC\_B: *Acho* que sim. *Ele* [o professor em geral] *mostra* que *ele tá organizado*, que *ele sabe* o que vai falar...

9B\_ALC\_M: (olhando para Melissa) Que *ele fez* o plano.

10M\_ALC\_B: Que *ele planejou* a aula. Que *ele não vai chegar* e *improvisar*.

A nosso ver, os enunciados denotam um posicionamento seguro das formandas em relação ao papel do planejamento na ação de um professor. Isso fica evidente quando Melissa diz: “*Acho que sim. Ele [o professor em geral] mostra que ele tá organizado, que ele sabe o que vai falar...*” e “*Que ele planejou a aula. Que ele não vai chegar e improvisar*”.

As formandas demonstram interesse pelo assunto, continuando o diálogo, sem que haja intervenção da pesquisadora, que, nesse momento, apenas observa, escuta e toma notas.

Bia e Melissa, então, citam, com entusiasmo, um professor em particular. Vamos chamá-lo pelo nome fictício de Pedro. Como nossa pesquisa visa a pesquisar o trabalho docente na formação sob o olhar da formadora e das formandas, optamos por deixá-las falar livremente sobre as ações de Pedro. Contudo, atribuímos a inserção da atividade desse professor pelas formandas a duas razões: primeiro, ao fato de ele ter marcado a formação de ambas as alunas, e, segundo, ao que François (1998, p. 19) descreve como “a característica própria do sujeito humano é de estar necessariamente em muitos mundos/ entornos de ao mesmo tempo<sup>395</sup>”. Para esse autor, sempre falamos de outras coisas em nossas interações, trazemos outros entornos<sup>396</sup>, e, para nós, foi o que aconteceu na ALC de Bia e Melissa sobre a formadora. Ambas trouxeram outro exemplo semelhante ao que o vídeo mostrara. Talvez, mais significativo para elas, como veremos na escolha de suas palavras para descrever a atividade desse professor.

A sequência da cadeia discursiva foi a seguinte:

11B\_ALC\_M: O professor Pedro *também* fazia isso.

12M\_ALC\_B: É o Pedro fazia...

13B\_ALC\_M: Ele era...*excelente!* Pra mim ele é o *professor indo e voltando* (risos). Porque *ele faz a agenda, ele faz a aula, ele faz o plano* dele, *ele faz a revisão...*

Os enunciados das formandas evidenciam o movimento dialógico de identificação *total* com a atividade de Pedro e a valorização de uma organização da aula que é comum ao contexto de ensino da escola básica. Essas ações são utilizadas como norteadores da atividade discente para estudar e para facilitar o processo de aprendizagem, como já assinalamos. Elas compõem a atividade docente de Pedro.

<sup>395</sup> No original: “la caractéristique propre du sujet humain est d’être forcément dans plusieurs mondes/entours à la fois.” (FRANÇOIS, 1998, p. 19).

<sup>396</sup> Entorno é compreendido pelo autor como algo que corresponde a contextos, mas também a domínios (“*domaines*”) e mundos (“*mondes*”). Não nos ateremos ao significado filosófico do termo tratado por François (1998), apenas utilizamos o termo para justificar essa digressão das formandas e outras que emergirão nas ACS, ACC, RC e ALC.

A apreciação de ambas em relação ao trabalho desenvolvido por Pedro é favorável. Ele é visto como “*excelente*”, como o professor por excelência “*indo e voltando*”. A expressão “*indo e voltando*”, utilizada por Bia, significa que Pedro é um professor completo na concepção de docente desta formanda.

Através dos enunciados das formandas, reconstruímos a maneira de ensinar de Pedro, a qual revela aspectos da ação docente considerados por elas como relevantes.

Segundo Bia, assim como Lara, Pedro também costuma colocar as etapas da aula na lousa, mas não se trata apenas disso, como veremos na interação logo a seguir. Há algo mais que, para nós, revela o ato de ensinar a ensinar a que nos referimos ao longo da fundamentação teórica na subseção 2.1 e ao ato de ensinar a ensinar como um ato responsável, como tivemos a oportunidade de discutir em 2.4.2.

O “método” utilizado por Pedro, como Bia se refere, continua sendo o tema central da sequência discursiva. Observemos o diálogo a seguir:

14M\_ALC\_B: E *ainda passa* a tarefa de casa! (entonação de surpresa)

15B\_ALC\_M: E *passa a tarefa de casa, gente!* (entonação e expressão facial de surpresa) Que é uma *coisa* assim *inedita aqui dentro da faculdade* (risos)

16P\_ALC\_B/M: Interessante, né?

17B\_ALC\_M: E é em *todas as aulas* + *ele faz isso* + não é uma aqui e outra ali, não. *Em TODAS*. Ele *começa dizendo* o que vai fazer no dia. *Ele coloca* tipo uma *programação na lousa*. *Você sabe o que é que vai ter em cada momento*, né? Depois *ele explica* o conteúdo. Depois *ele mostra* os exercícios. Ele *faz a correção!* (entonação e expressão facial de surpresa) E no final, *depois da revisão*, uma atividade pra *você fazer* em casa. Que *não é* uma atividade *chata* pra fazer. Geralmente, é uma *coisa* pra você fazer *bem simples, mas* que *vai te ajudar a a compreender tudo* que foi visto no dia. *Eu acho ele excelente!*

As formandas citam a rotina, o planejamento das tarefas, o direcionamento da aula, as tarefas de casa e a correção sistemática do que é passado como atividade. Em (17B\_ALC\_M), nas palavras de Bia e em sua expressão facial e gestual, Bia reage como se em outras disciplinas não fossem requeridas atividades extraclasse, e, quando isso ocorre, não costumam ser corrigidas. É o que fica subentendido para nós, no entanto, não nos é possível comprovar, nem é esse o nosso objetivo, já que buscamos, entre outras coisas, conhecer os sentidos do trabalho docente na formação do professor de inglês no CLIN.

Bia também menciona a revisão de conteúdos através de exercícios específicos e a organização que vê no trabalho de ensino de Pedro. Tais exercícios também são apreciados positivamente como algo que ajuda “*a compreender tudo que foi visto no dia*”. Subtende-se,

aqui, que temos um professor que organiza sua atividade e a atividade dos estudantes por meio de tarefas planejadas e adequadas.

A pesquisadora questiona as formandas em (20P\_ALC\_B/M) “*Isso ajuda eh::: vocês acreditam que ajuda também o futuro professor a ensinar da mesma forma? A replicar o que esse professor fez?*” A resposta de Melissa é imediata “*com certeza*” e Bia o toma por “referência”. Vejamos o diálogo na íntegra:

21M\_ALC\_B: *Com certeza* (balançando a cabeça positivamente).

22B\_ALC\_M: *Pra mim*, foi bastante influenciável [sic], ele. É tanto que *eu não esqueço dele*. Em qualquer momento que se falar de professor, *eu vou lembrar dele*. *Eu achei ele* [sic], assim, *uma referência*.

[A pesquisadora pergunta qual a disciplina de Pedro e as formandas tentam lembrar que disciplinas Pedro lecionou]

28P\_ALC\_B/M: Mas *ele influenciou* [...] Esse, esse modo de organizar...

30B\_ALC\_M: O método dele + que *ele usava* foi que *eu gravei*. A *maneira como ele dava aula*. A organização. *Ele era muito organizado*.

Além de um posicionamento responsivo ativo de total adesão aos modos de Pedro dar aula, o diálogo das formandas sobre a atividade de Pedro e da formadora Lara revela aspectos da atividade docente que consideram importantes e que parecem exercer influencia na prática de ambas. A atividade docente de Lara e a de Pedro (“*O método dele + que ele usava foi que eu gravei. A maneira como ele dava aula. A organização. Ele era muito organizado*”) ecoam o que diz Carlini (2013b), ou seja, com o seu *agir*, ambos demonstram para essas formandas que:

- a) Preparam-se para as aulas que ministram.
- b) Conhecem seus alunos.
- c) Definem seus objetivos previamente.
- d) Preparam-se para alunos concretos que existem, alunos reais, não para o aluno que se sonha em ter, o que nos lembra o conceito de homem/trabalhador real da Ergonomia da Atividade.

A esse respeito, é importante retomar o que já dissemos em outro momento sobre crenças na formação: a crença de que o estudante universitário prescinde de auxílio, pois é o único responsável pela sua formação, e a crença de que não cabe ao professor “facilitar a

vida” do estudante. Essas crenças, a nosso ver, estão fundamentadas na expectativa do aluno ideal, aquele que atuaria de modo completamente independente da ação do professor.

Contudo, vimos também que a autoformação<sup>397</sup> requer um aprendizado cuja contribuição é dada pelos professores. Sabemos, que uma parcela pequena parece agir de modo ideal. No caso específico de Pedro, não participante da pesquisa, porém citado pelas formandas como uma referência, como um professor-modelo a ser seguido, podemos perceber várias atitudes que contemplam o seu ato de ensinar a ensinar descrito pelas formandas, com base em Carlini (2013b, p. 134).

- a) Seleciona seus conteúdos “adequados, necessários e compatíveis com os objetivos de ensino, de tal maneira que os alunos sintam-se estimulados, curiosos e provocados a participar das atividades”.
- b) Apresenta “atividades de aprendizagem coerentes com os conteúdos e compatíveis com as competências e habilidades dos alunos”.
- c) Seleciona recursos didático-pedagógicos apropriados.
- d) Organiza atividades de avaliação do conteúdo trabalhado, como as tarefas e exercícios de revisão.

Como foi possível inferir dos discursos das formandas, em especial do de Bia, nas aulas de Pedro há tarefas específicas do início ao fim da aula e isso parece deixar os alunos seguros em relação ao que esperar e ao que fazer durante a aula. O fato de Pedro “passar tarefa de casa” e corrigi-las na aula subsequente deve estabelecer uma conexão entre as aulas, o que facilita o acompanhamento dos estudantes. De fato, como já repetimos, com o respaldo de princípios da Ergonomia da Atividade, a tarefa organiza o trabalho do professor e do aluno.

Não podemos deixar de relacionar os enunciados referentes ao professor Pedro como exemplos que corroboram o estudo de Lortie (1975/2002) sobre a influência que as ações dos professores têm nos alunos. Estes últimos, caso abracem a docência, levam modos aprendidos de fazer e de dizer para sua atividade docente. A última sequência (21M\_ALC\_B a 30B\_ALC\_M) é ilustrativa dessa influência.

Em nossa compreensão, na sequência discursiva sobre a AI de Lara e o seu o planejamento na lousa, bem como sobre a AI de Pedro como um professor-modelo, as formandas têm uma a outra como destinatário, além da pesquisadora. Além disso, ambas têm

---

<sup>397</sup> Ver Figura 7 (subitem 2.1.5.2) no esquema de movimentação do sujeito em relação à própria aprendizagem, explicitado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 37-38).

o *métier* docente como sobredestinatário e falam em nome do coletivo de estudantes. A voz desse coletivo está em: (17B\_ALC\_M: “**Você sabe** o que é que vai ter em cada momento, né? Uma atividade pra **você fazer** em casa. [...] **uma coisa pra você fazer** bem simples, **mas que vai te ajudar** a a compreender tudo que foi visto no dia”).

Antes de prosseguirmos, é importante esclarecer que só tivemos acesso à atividade de Pedro através da memória que as formandas têm de suas aulas. Optamos por trazer seus enunciados para a análise, pois a descrição do modo como Pedro organiza as suas aulas emergiu como um tema da ALC a partir da AI da formadora Lara. Como as formandas revelaram aspectos do ensinar a ensinar nas aulas do referido professor, entendemos ter sido pertinente incluí-los, em razão dos propósitos da tese.

Agora, vejamos como Lara reagiu ao vídeo da ALC de Bia e Melissa sobre a sua ação de escrever a programação da aula na lousa. Lara assistiu à cena das formandas observando e comentando a sua AI (composta pelas ações de escrever a programação na lousa e explicar cada etapa). Diante da cena da ALC das formandas e dos comentários destas, a reação não-verbal de Lara conta com risos e confirmações no balançar constante da cabeça. Já a reação verbalizada está no seguinte enunciado:

1L\_ALC: É::: *eu vou confirmar*. Então, assim... *quando eu escrevo* na lousa quando/ ++ é::: e *elas sabem* exatamente toda a “*rationale*” mesmo por trás disso. Que é pra::: *porque eu me organizo melhor pra eu saber* o que é que eu tô falando, *pra deixar claro* que a aula foi programada e *pra elas*, no caso das duas, *pra turma saber* é::: se situar se chegar atrasada saber onde é que tá pra não ficar completamente perdido. *Eu tô só confirmando*.

Lara confirma o que disse em sua ACS sobre esta mesma AI (“*porque eu me organizo melhor pra eu saber o que é que eu tô falando, pra deixar claro que a aula foi programada [...] pra turma saber* é::: se situar se chegar atrasada saber onde é que tá pra não ficar completamente perdido”). Verificamos que a relação dialógica de alteridade estabelecida na atividade languageira de Lara se mantém neste enunciado em ALC, assim como verificamos na sua ACS. Suas “preocupações” são compreendidas pelas alunas e ela tem a confirmação de que suas ações estão sendo interpretadas da forma como ela espera que sejam (“*elas sabem* exatamente toda a “*rationale*” mesmo por trás disso”).

Talvez possamos interpretar a ação de Lara de escrever na lousa, ou a programação na lousa em si, como um *instrumento psicológico* utilizado por ela. Nossa compreensão é que se trata de algo que a ajuda a conduzir sua atividade, mas também pode modificá-la caso Lara se afaste do que prescreveu para si própria (“*quando eu escrevo* na

lousa quando [...] é pra::: *porque eu me organizo melhor pra eu saber* o que é que eu tô falando”). É nesse sentido que, para nós, tal ação também *medeia* a aprendizagem da docência, como veremos nos enunciados a seguir.

Insistimos no tema do trabalho de ensinar a ensinar e vimos que Lara está ciente de que, ao adotar a prática em questão, ela está, sim, mostrando os caminhos que os alunos podem tomar no seu trabalho de ensino, como organizadores do meio de aprendizagem em suas escolas. Entretanto, não nos parece que Lara faça isso de forma explícita, isto é, dizendo-lhes expressamente que façam o mesmo em suas salas de aula. Observemos o diálogo:

2P\_ALC\_L: *Você faz* isso, quando *você faz* esse planejamento, coloca no quadro, né... é...*você tem* ideia de que *você tá também ensinando* [3L\_ALC: Sim.] as meninas a fazer isso... a reproduzir esse comportamento docente?

4L\_ALC: Mas elas/ + É mais uma prática de ah:: “*rationale*”, quer dizer, a justificativa pra tá fazendo isso eu já lhe disse e, assim, *a gente nunca sabe* qual é + até onde que *a gente vai atingir a consciência* ou a *preparação* e a *reflexão* dos alunos, *mas elas* no começo da fala, *elas disseram* que *elas fazem* isso também, então...

O enunciado de Lara apóia-se na voz do coletivo profissional amplo, ou seja, no *métier* de formadora (“*a gente nunca sabe qual é + até onde que a gente vai atingir a consciência ou a preparação e a reflexão dos alunos*”), seu sobredestinatário. Cremos que esse trecho ratifique nossa interpretação de que Lara não ensina esse modo de organizar a aula de forma explícita. Embora seja através do agir e, por isso, os alunos possam ver concretamente o “como fazer”, nas cenas observadas e nos enunciados não há indicação de que Lara diga-lhes que devem proceder dessa maneira.

Cabe frisar, que as alunas parecem utilizar a “agenda na lousa”, também por ser essa uma prescrição, não somente por acolherem esse procedimento. Isso nos levou a continuar o diálogo com a formadora nessa direção, enfocando a comparação que as alunas fazem com a agenda escolar na lousa, esta última, como dissemos, é uma prescrição na escola básica de ensino fundamental I e II, também pode ser utilizada no ensino médio. Vejamos o diálogo a seguir.

5P\_ALC\_L: É interessante por que *elas falam*: “O que é que você acha dela fazer agenda?”, né? “a gente faz isso na escola”, quer dizer, parece que é uma *crença* que isso é um *comportamento de escola*, né? [...] *Você* considera que seria um *comportamento de escola* que o professor da graduação deveria fazer também?

[...]



8L\_ALC: Acho que ++ se é escola, escola no conceitual *mais abrangente possível* porque isso *devia ser sim um comportamento* é:: mais aberto então. É::

9P\_ALC\_L: Não deveria ser só da escola, né? Da escola no sentido de escola básica, né?

10L\_ALC: Não++ num tô falando::: Quando *eu falei* de escola, comportamento de escola/ *mas isso é um comportamento/ Isso seria uma ah...conceitualmente uma maneira de organizar o ambiente ESCOLAR* e não escola (movimentando as mãos paralelas apontado para frente). Então *quando eu tô falando* de escola ou quando *você fala* escola, eu questiono é que essa divisão toda/ Esse aqui [a universidade] é um ambiente escolar, educacional.

Os enunciados (8L\_ALC) e (10L\_ALC) trazem um aspecto que merece a nossa reflexão. Lara chama a atenção para o fato de que não se deve estabelecer uma separação conceitual entre ambiente de escola e ambiente de universidade. Para ela, o que há é o *ambiente educacional* e, nesse ambiente, (8L\_ALC) “*isso [etapas da aula na lousa] devia ser sim um comportamento*”.

Seria este posicionamento de Lara uma consequência de sua experiência como professora em outros estabelecimentos de ensino antes da formação? Seria ele derivado de sua experiência como professora de crianças e adolescentes, como nos informou em sua EI? Acreditamos que sim, mas também pode ser um amálgama entre a experiência de Lara e a sua atitude reflexiva diante do seu próprio fazer pedagógico na formação.

Outra vez, identificamos nos enunciados de Lara a voz do *métier*; a voz dos seus saberes a respeito do próprio trabalho e dos sentidos que atribui ao que faz. Podemos dizer, ainda, que há no enunciado (10L\_ALC) uma crença particular de Lara, com a qual concordamos, a respeito do uso da lousa e da compreensão da sala de aula universitária como um *ambiente educacional*. Tal crença da formadora encontra respaldo em Masetto (2010, 2015a, 2015b), Madeira e Silva (2015), entre outros.

O próximo exemplo do *ensinar a ensinar pelo agir* foi identificado na cena (C10\_A2L), que descreveremos com mais detalhes a seguir.

**Início da cena (C10\_A2L).** Nesta cena, Lara está de pé no meio da sala de aula, aguardando os alunos realizarem uma tarefa. Lara, então, aproveita-se desse momento para dirigir-se à formanda Melissa. Abaixa-se em frente a sua cadeira e mantém contato visual durante uma conversa privada, cujo áudio não tivemos acesso, mas que pelo gesticular da formadora entendemos ser algo relacionado à própria disciplina. Melissa também balança a cabeça em sentido afirmativo. Lara levanta-se, diz mais alguma coisa e afasta-se. **Fim da cena C10.**

Lara assistiu à cena, mas não parou o filme. Ao final da visualização, a pesquisadora parou o filme e iniciou o seguinte diálogo com a formadora:

211P: Naquela [cena] que você tá falando com a Melissa *eu achei interessante*. Foi outra coisa que *a gente não vê* na graduação que é o professor chegar perto do aluno, né? Se abaixar, ficar olho com olho, né, e *a gente*!

212L: *Tô muito tranquila*, Angela, com isso! [entonação de defesa]

213P: *Não, eu tô adorando* isso por que *eu acho sensacional* fazer isso na graduação porque:: sei nem se eu posso tá dando minha opinião aqui na/ ...quebrando aqui o gênero da autoconfrontação, mas *eu achei muito bacana*, né? Nunca vi isso. *Nunca vi* isso na graduação [...] Queria que você só comentasse.

214L: Ai, isso faz parte do *meu pedagogical creed*, Angela. *Eu preciso*/ como é *minha profissão, eu preciso me sentir* numa relação de respeito e, assim, de *construção mútua de conhecimento*. Eh::: *e preciso que eles tenham acesso a mim mesmo*, assim, *inclusive ao meu pensar*. *Eu acho* que isso/ ++ o resultado que vem de uma relação de respeito, e direta e tranquila eh: *sem* que *eles se sintam ameaçados, constrói muito pra todo mundo*. *Constrói* também pro ambiente de sala de aula, *constrói* pro aprendizado *deles*, que, assim, muito em breve *serão meus colegas de profissão*. Eh *eu tenho* isso com muita tranquilidade.

Nessa interação, como dissemos, a pesquisadora para o filme e tenta explicar a razão de ter escolhido a cena (C10\_A2L) em questão. Em resposta à pesquisadora, a formadora diz em (212L) “*Tô muito tranquila, Angela, com isso!*” A nossa interpretação, a partir da entonação de Lara, foi a de que esta assumiu uma certa postura de defesa, neste momento específico, como se a escolha da cena representasse alguma crítica ao seu agir.

Diante disso, a pesquisadora optou por explicar, mais detalhadamente, a razão de ter selecionado a cena em um tom de acolhimento do agir de Lara em (213P) (“*Não, eu tô adorando isso porque eu acho sensacional fazer isso na graduação [...] eu achei muito bacana, né?*”). Nesse momento, a pesquisadora dá sua opinião acerca da cena, destacando o caráter de novidade que esta última apresentou (“*Nunca vi isso na graduação*”).

De fato, a cena foi escolhida dada a importância de uma interação dessa natureza em um curso de formação docente. A predisposição da formadora em se colocar “no mesmo nível” da formanda ao se abaixar para tratar com ela chamou a nossa atenção. Por isso, consideramos essa ação da formadora como um modo de ensinar a profissão docente pelo próprio agir. Vejamos, nos próximos parágrafos, como Lara analisa essa cena.

A atividade linguageira da formadora acerca do seu agir na referida cena ressalta um aspecto já destacado em sua EI: o *credo pedagógico*, isto é, o pilar que sustenta a sua maneira de agir como professora formadora (“*isso faz parte do meu pedagogical creed*”), segundo ela própria argumenta. Em Sua atividade linguageira, Lara traz à tona alguns temas importantes para a formação, tais como: o respeito ao formando (“*eu preciso me sentir* numa

relação de respeito) e a relação de confiança entre formador e formando (“**construção mútua de conhecimento**. Eh:: **e preciso que eles tenham acesso a mim** [...] **inclusive ao meu pensar**”).

Essa abertura que Lara demonstra dar aos seus estudantes revela quão disposta ela pode estar em ajudá-los no que for preciso. Já havíamos reconhecido essa abertura no documento PEI, no qual Lara coloca-se, formalmente, à disposição para auxiliar os alunos com dificuldades de leitura e de escrita acadêmica em inglês. Tal proceder reflete-se no caráter de construção e de interação em seu enunciado, no qual percebemos a presença forte da voz do *métier* de formadora. Logo no início a voz do *métier* se faz ouvir em (“[...] *isso faz parte do meu pedagogical creed, Angela, como é minha profissão, eu preciso me sentir numa relação de respeito e, assim, de construção mútua de conhecimento*”).

A atividade linguageira de Lara na sua própria análise de sua atividade inicial revela, a nosso ver, a crença de que uma relação aberta ao diálogo convém ao seu trabalho de formadora e à construção conjunta do conhecimento com os estudantes. Essa crença de Lara coaduna-se com a definição dada por Alvarez (2007, p. 200), que retomamos aqui: “uma firme convicção, opinião [...] ligada a intuições”, repercutindo nas “intenções, ações, comportamentos, atitudes [...] para atingir determinado objetivo” que trará benefícios para o indivíduo. Para nós a crença está no trecho : “**Eu acho** que isso/ ++ o resultado que vem de uma relação de respeito, e direta e tranquila eh: **sem** que **eles se sintam ameaçados, constrói muito pra todo mundo**”. Esse sentimento de confiança, digamos assim, é definido por Brookfield como ensinar quem você é como professor, sem máscaras, de modo que a confiança do aluno nascerá aos poucos ao saber com quem estão lidando e ao perceberem a congruência entre palavras e ações (BROOKFIELD, 2015, p. 49).

Em seguida, a voz do *métier* emerge novamente no trecho do mesmo enunciado (214L): “**Constrói também pro ambiente de sala de aula, constrói pro aprendizado deles, que, assim, muito em breve serão meus colegas de profissão. Eh:: eu tenho isso com muita tranquilidade.**” Em nosso entender, nesse trecho, especificamente, estão presentes duas relações dialógicas fundamentais ao processo de ensinar a ensinar uma profissão: uma relação de alteridade e uma responsividade intensa com os estudantes e com o próprio *métier* de formadora.

O discurso de Lara ecoa o ato responsável sem alibi do qual nos fala Bakhtin (2010). O ato que tem “um peso real, uma obrigatoriedade”, que “é o fundamento da vida como ato” e que define o ser no agir. Lara não empobrece a formação, não “veste a roupa” do “ser impostor”, para usar um termo de Bakhtin (2010, p. 99), que assiste a tudo com

passividade, ao contrário, ela não abdica do “ser formadora”, da sua “participação real” no evento do ensino, no sentido que a docência tem para ela e que torna seu ato de formadora responsável diante da turma (“*Eu preciso/ como é minha profissão, eu preciso me sentir numa relação de respeito*”).

Nossa compreensão está assentada na *presença* genuína de Lara no próprio enunciado, na inclusão dos alunos por ela e na referência ao *métier*. Isso pode ser comprovado na repetição do verbo “precisar” (“eu preciso”, “preciso me sentir”, “preciso que eles tenham acesso”), na referência pessoal nos pronomes possessivos (“meu credo”, “minha profissão”, “meu pensar”, “meus colegas de profissão”), nas palavras de valor apreciativo utilizadas para descrever a sua relação com os estudantes (“relação de respeito”, “construção mútua”, “relação direta”, “relação tranquila”). Novamente, traçando um paralelo com o pensamento bakhtiniano, podemos dizer que Lara reconhece em seu enunciado a sua participação única e responsável no ato de ensinar. Em tal reconhecimento, segundo Bakhtin (2010, p. 100-101), a atividade se torna uma “atividade substancial”, um “dever”.

Apresentamos a mesma cena (C10\_A2L) para a formanda Melissa, no intuito de provocar um diálogo entre o pensamento da formadora e da formanda através da ALC. Após assistir ao vídeo da AI de sua formadora em aloconfrontação, Melissa também não para o filme. A pesquisadora, então, inicia o diálogo transcrito abaixo:

171P\_ALC\_M: E aí, você gostaria de comentar? Pode comentar essa cena?

172M\_ALC: Em que aspecto?

173P\_ALC\_M: Bom ...o fato de é... uma professora da formação, né, tá bem próxima, não é, de você. Geralmente, a gente faz isso na escola, né...

174M\_ALC: *Gosto muito* disso na Lara e *faço a mesma coisa* com meus alunos. *Eu sempre chego perto*, sempre abaixo, às vezes sento na cadeira *do lado deles* [faz um semicírculo com a mão esquerda] + *gosto muito disso*. *Acho* que é uma forma *da gente se sentir mais próxima do aluno* e do professor também... e ver que *ele* não tá lá apenas pra + jogar conteúdo em cima de *você*, mas que *ele se importa* com *você* e, né? *Ela podia* ter perguntado isso da MESA dela [aponta para a mesa da formadora a sua frente], *seria completamente diferente, mas quando ela se aproxima* [volta as mãos para o próprio peito] ++ é sinal que *ela realmente se importa*. *Eu costumo* fazer a *mesma* coisa.

175P\_ALC\_M: Então você, *você crê* que a formação, né, quando eu digo formação, é o curso, os professores que tão formando, né, *você para ser uma professora*, ensinando você a ensinar, né, os seus alunos. Eh:: você acredita que esse comportamento.../

176M\_ALC: *Reflete. Reflete muito*. Tem alguns professores aqui que *a gente* olha pra eles e fala: “*Não quero fazer* isso com os meus alunos”. Têm outros, por exemplo [movimenta ambas as mãos em direção ao vídeo], a Lara, que *a gente fala*: “*Quero ser* uma professora igual a Lara, porque *ela é* muito boa”.

177P\_ALC\_M: Essa aproximação é válida na formação também?

178M\_ALC: Sim. **Muito**

Novamente, percebemos nas palavras de Melissa a sua identificação com o agir da formadora Lara no enunciado (174M\_ALC) (“**Gosto muito disso na Lara e faço a mesma coisa com os meus alunos. Eu sempre chego perto, sempre abaixo, às vezes sento na cadeira do lado deles**”). Percebemos, também, que Melissa fala de dois lugares: o de aluna e o de professora. O primeiro é evidente no trecho “**Ela podia ter perguntado isso da MESA dela, seria completamente diferente, mas quando ela se aproxima ++ é sinal que ela realmente se importa**”). O segundo, o lugar de professora, fica claro no trecho (“**faço a mesma coisa com meus alunos. Eu sempre chego perto, sempre abaixo, às vezes sento na cadeira do lado deles [...] Acho que é uma forma da gente se sentir mais próxima do aluno**”).

O posicionamento responsivo de aprovação e identificação de Melissa no seu discurso sobre a AI da sua formadora é marcado por modalizadores que reforçam e intensificam o seu dizer, como nos exemplos: “Gosto *muito*”, “faço a *mesma coisa*”, “*sempre chego perto*”, “*sempre abaixo*”, “*jogar conteúdo em cima de você*”, “*completamente diferente*”, “*realmente se importa*”, “*Reflete muito*”.

Para Melissa, o comportamento de Lara reflete em seu trabalho de ensino na escola (“*Reflete. Reflete muito*”), enquanto outros professores não tiveram/ não têm a mesma influência no seu fazer pedagógico. Em discurso direto citado, Melissa distingue dois grupos de formadores: os que não impactaram sua formação positivamente (“*Tem alguns professores aqui que a gente olha pra eles e fala: ‘Não quero fazer isso com os meus alunos’*”) e os que ela tem por exemplo a ser seguido (“*Têm outros, por exemplo, a Lara, que a gente fala: ‘Quero ser uma professora igual a Lara, porque ela é muito boa’*”). Essa posição responsiva de Melissa nos faz retomar o estudo de Mewborn e Tyminski (2006), os quais constatarem o seguinte:

Enquanto as experiências gerais dos professores como os alunos podem, de fato, afirmar uma tremenda influência sobre quem eles se tornam como professores, acreditamos que esse ciclo pode ser quebrado por incidentes específicos, vividamente lembrados de sua própria escolaridade<sup>398</sup> (MEWBORN; TYMINSKI, 2006, p. 32).

<sup>398</sup> No original : “While teachers’ general experiences as learners may, indeed, assert a tremendous influence on who they become as teachers, we believe that this cycle can be broken by specific, vividly remembered incidents from their own schooling” (MEWBORN; TYMINSKI, 2006, p. 32).

Em outras palavras, o professor iniciante não reproduz simplesmente e indiscriminadamente quaisquer ações dos professores que tem ou teve. Há uma espécie de critério de seleção do que é razoável de ser seguido e de ser feito em sala de aula. Mas para que se chegue a esse critério ou discernimento é preciso que haja compartilhamento de conhecimentos e ressignificação, ou mesmo rompimento, de determinadas crenças no âmbito do ensino, a fim de que elas não se perpetuem.

Cabe ressaltar que uma característica observada no discurso de Melissa ao comentar a AI de Lara é a pouca ou nenhuma hesitação. Suas colocações parecem sempre seguras, definidas, com um tom de “acabamento”.

A cena de Melissa assistindo à cena (C10\_A2L) de Lara foi levada para a ALC com a formadora, que reagiu da seguinte forma descrita no diálogo abaixo:

81P\_ALC\_L: E aí, Lara? Você quer comentar?

82L\_ALC: Bacana! É outro momento feliz, *mas* tem um bocado de coisa, assim, também/ É:: desde o começo, quando *a gente* começou a filmar, Angela, assim, é...*eu fui... muito tranquila mesmo*, inclusive *pra mim*, a experiência de tá:: passando por essa autoconfrontação é porque eu *eu tenho* essa preocupação em *tá sempre* melhorando, *mas*, assim, esse comportamento aí é:: *é meu*, é como se *eu assinasse* eh:: *embaixo* mesmo, só que:: você colocou pra ela como se aQUIlo “é uma maneira de VOCÊ tá sentindo sua professora mais próxima”, *mas EU preciso* sentir que *EU tô* mais próxima dos meus alunos para que outras coisas que passam *completamente despercebido* em sala de aula, por exemplo, que elas POSSam chegar até *isso*, né, assim, *muito do que NÃO acontece na sala de aula, nas quatro paredes de sala de aula eu acho que se deve a isso*. Então *isso* é importante *pra mim* na construção da professora que *EU gosto* de ser que *eu quero* continuar é:: formando é me (?) construindo mesmo, né, de refletir... *mas* é claro que, que momento positivo!

83P\_ALC\_L: Agora, é um *feedback* muito bom pra você isso?

84L\_ALC: Sim, sim, não resta dúvida, *mas*, assim, ela, ela vê como é ...como é importante *pra ela*. *Eu*, como professora, *isso* é importante *pra MIM* como professora que tô ali trabalhando. Que bom que essa prática que tá absolutamente incorporada e que *eu fico* muito tranquila mesmo, e *isso* é + *isso* é recorrente nas minhas aulas. É importante *pra um professor* que tá preocupado em como é que essa aula tá se desenvolvendo.

85P\_ALC\_L: Isso faz parte da tua... do teu fazer ...

86L\_ALC: Isso, do *meu agir* como professora.

Ao analisarmos a atividade linguageira de Lara sobre a sua AI e sobre o modo como esta última é percebida pela formanda Melissa, observamos a convergência dos enunciados em confrontação, analisados até aqui, com os enunciados produzidos na EI. São observações acerca da atitude reflexiva de Lara, de suas “preocupações” na “ocupação” de

ensino. Relacionamos, a seguir, os aspectos que identificamos em (82L\_ALC) e (84L\_ALC), na reflexão do *eu-analista* de Lara.

Antes de prosseguirmos, esclarecemos que o demonstrativo “isso”, repetido várias vezes nos enunciados (82L\_ALC) e (84L\_ALC) aponta para “a atitude de Lara de se fazer genuinamente próxima dos alunos”.

Na sequência, relacionamos os aspectos identificados nos referidos enunciados de Lara. A nossa interpretação de sua atividade linguageira está assentada na atividade inicial que a gerou e na sua compreensão da reflexão de Melissa sobre essa mesma atividade inicial. Assim, identificamos:

- a) O racional que subjaz à participação de Lara no estudo em tela (“*pra mim, a experiência de tá:: passando por essa autoconfrontação é porque eu eu tenho essa preocupação em tá sempre melhorando*”), que evidencia a visão clínica da formadora, na perspectiva da Clínica da Atividade, isto é, uma visão de transformação de si, da compreensão do próprio trabalho, e, principalmente, da atividade.
- b) A discordância da interpretação dada pela pesquisadora do *agir* na referida cena (C10\_A2L) na ALC com a formanda Melissa (“*você [pesquisadora] colocou pra ela [Melissa] como se aQUIlo [o agir de Lara] ‘é uma maneira de VOCÊ [Melissa] tá sentindo sua professora mais próxima*”). Acreditamos que o discurso direto citado usado por Lara vem de sua interpretação dos enunciados (173P\_ALC\_M) e (175P\_ALC\_M) da pesquisadora (p. 542).
- c) A descrição do comportamento do seu *eu-formador* (“*esse comportamento aí é:: é meu, é como se eu assinasse eh:: embaixo mesmo*”; “*essa prática que tá absolutamente incorporada*”) como aquele que busca uma “atitude de respeito”, de “diálogo”, e uma “atitude de abertura” diante dos formandos, como ressaltado por Masetto (2015b, p. 94-95).
- d) A descrição do *eu-formador* que age responsabilmente diante do trabalho de ensino (“*É importante pra um professor que tá preocupado em como é que essa aula tá se desenvolvendo*”), do trabalho de formadora (“*isso é importante pra MIM como professora que tô ali trabalhando*”) e responsabilmente diante dos formandos (“*EU tô mais próxima dos meus alunos para que outras coisas que passam completamente despercebidas em sala de aula, por exemplo, que elas POSSAM chegar até isso*”; “*muito do que NÃO acontece na sala de aula,*

*nas quatro paredes de sala de aula eu acho que se deve a isso*”). Aqui, enxergamos uma relação de “parceria e corresponsabilidade” com os alunos, para citar Masetto (2015b).

- e) A relação de responsividade para com o próprio trabalho de ensino e para com os estudantes, em uma postura de refletir e de construir, ou ainda, para citar Bakhtin (2010), da responsabilidade de pensar e de dizer, que somente Lara pode ter diante de seu trabalho, do seu lugar de formadora, já que ninguém pode fazê-lo por ela, no seu comprometimento ético responsável e responsivo. A “assinatura” de que fala Bakhtin (2010) (“*esse comportamento é meu, é como se eu assinasse eh.: embaixo mesmo*”).
- f) A consciência de Lara de que está em um constante devir (“*na construção da professora que EU gosto de ser que eu quero continuar é.: formando é me (?) construindo mesmo*”).
- g) A “preocupação” na “ocupação” nos trechos seguintes: (“*eu tenho* essa preocupação em tá sempre melhorando”; “*isso é importante pra MIM* como professora que tô ali trabalhando”), que confere à formadora Lara, uma postura clínica, como já vimos em outro momento nestas análises.
- h) A consciência de que muitos dos problemas que há na sala de aula resultam do não-relacionamento de confiança entre professor e alunos (“*muito do que NÃO acontece na sala de aula, nas quatro paredes de sala de aula eu acho que se deve a isso*”).
- i) As relações de *alteridade e responsividade* que a formadora mantém com seus formandos, as quais engendram todo o resto mencionado anteriormente, contribuindo, inclusive para a ampliação do poder de agir da formadora, quando esta busca construir esses laços com seus alunos, em uma relação social de troca através do discurso, para citar o pensamento vigotskiano.
- j) O posicionamento de Lara na AI e na atividade linguageira revela, para nós, a “arquitetônica”, proposta pelo pensamento bakhtiniano, do seu mundo real (vivência) na formação – um mundo sempre em construção, em devir –, onde as relações essenciais de Lara são: “*eu-para-mim*” (“*Eu*, como professora, *isso é importante pra MIM* como professora que tô ali trabalhando”), “*eu-para-o-outro*” (“*mas EU preciso* sentir que *EU tô mais próxima* dos meus alunos”) e o “*outro-para-mim*” (“*ela vê como é... como é importante pra ela*”) (BAKHTIN, 2010, p. 114-115)



Não podemos afirmar categoricamente que seja essa a interpretação que Lara dá à sua cena de aproximação com a formanda. Nossa interpretação, todavia, está alicerçada no seguinte excerto extraído de Bakhtin (2010), no qual o autor nos ensina que:

Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes três momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro.

.....

Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como um único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático (BAKHTIN, 2010, p. 115; p. 118).

De maneira que o “eu-para-outro” tem a ver com o excedente de visão, isto é, com minha extraposição em relação a mim mesmo, que me permite enxergar-me a mim mesmo por meio dos olhos do outro em uma relação de dependência com esse olhar para me constituir, como percebemos no enunciado de Lara. Também a “dependência” do olhar da formadora para a formanda (nos enunciados de Melissa), ou seja, o outro-para-mim (no caso, Lara é o outro de Melissa em (C10\_A2L) e vice versa).

Para nós, a interpretação de Lara tem a ver com o excedente de visão pelo qual passou duas vezes na pesquisa em relação a referida cena (C10\_A2L): primeiro ao assistir à sua AI e, depois, ao assistir ao vídeo da sua AI, sendo comentado pela formanda Melissa. Nessas experiências de alo e autoconfrontação, percebemos emergir nas protagonistas as relações que Bakhtin (2003, p. 374) define como relações entre sujeitos, as relações dialógicas entre seus enunciados e as relações éticas em seus pontos de vista. Percebemos, nesse caso específico, do ensinar a ensinar pelo agir, a emergência de relações entre consciência, relações de influência, respeito e confiança entre a formadora e as formandas, resultado, a nosso ver, da materialidade (BAKHTIN, 2003, p. 374-375) do trabalho de ambas nos vídeos das confrontações.

Passaremos a uma outra cena (C11\_A1L), na qual cremos que Lara ensina a ensinar pelo seu agir. Esta cena é caracterizada pelo modo como Lara dá instruções aos alunos acerca de uma tarefa de natureza prática importante para a disciplina Estágio I: uma microaula baseada em um método de ensino. Houve um sorteio em sala e cada formando ficou responsável por um método de ensino de inglês, mas não poderia revelar para os demais, já que na data marcada, haveria uma tarefa específica sobre os métodos que deveriam responder durante as apresentações.

Lara é minuciosa em suas explicações acerca da tarefa que prescreve aos alunos neste momento. Observamos que a formadora dá instruções da mesma maneira tanto na aula observada como nas duas aulas filmadas. Dessa forma, entendemos que seu agir pode ser um paradigma para os alunos no futuro. Trouxemos os excertos da atividade visualizada pela formadora, a fim de contextualizar o diálogo e os enunciados.

**Início da cena (C11\_A1L)** visualizada pela formadora. Lara fala sobre a microaula que os alunos ministrarão, explica como deve ser realizada essa atividade e expõe o que os alunos devem observar durante as apresentações. Lara dá instruções, apresenta-se disponível para sanar as dúvidas e dá dicas sobre onde os alunos podem pesquisar. Como o excerto é longo, fizemos alguns cortes, os mesmos apresentados na cena visualizada.

L: As microaulas serão baseadas em abordagens e métodos de ensino em ah:: ordem cronológica [...] O trabalho de vocês é + em 30 mi-nu-tos, ensinar com todas ... Tentando trazer como exemplo... Com as técnicas, os procedimentos ++ tudo o que é entendido de cada método ou abordagem específica [...] e, novamente, observando as características, os traços da abordagem ou do método, vocês irão preparar um plano de aula [...] As técnicas que vocês utilizarem deverão ser::: deverão dar ah:: vocês sabem as + as pistas para que nós consigamos descobrir qual método [...] [a formadora exemplifica] Bia está dando sua microaula ++ Todos nós estaremos... nós tomaremos nota das coisas .... de como ela ah::: “O que é que ela está fazendo?” Ela está .... ela está ++ ah:: usando a língua-alvo... ela não está usando a língua-alvo... Eles ... Os alunos participam ou não participam... [...] e novamente [...] além dos::: recursos que você encontrarão sempre pesquisem no Google. Vão para o Youtube (?) encontrem mais [...] 30 minutos ... por favor, para apresentar a microaula de vocês (listem ?) todas as características possíveis ++ isso vai nos ajudar a definir qual a abordagem ou o método de ensino, OK?<sup>399</sup> (C11\_A1L)

**Esse é o final da cena visualizada pela formadora.** Vale ressaltar que no dia da apresentação das microaulas cada aluno recebeu uma tabela com os métodos e a abordagem, a fim de acompanharem as apresentações e fazerem as anotações necessárias para o cumprimento da tarefa de observação prescrita na cena (C11\_A1L) da formadora. Acreditamos que este também é um exemplo implícito do ensinar a ensinar do qual já havíamos tratado em outro momento da tese: ao propor apresentações individuais ou em

<sup>399</sup> No original: “The microteachings are going to be based on approaches or methods of teaching in ah:: chronological order. [...] Your job is + in 30 min-utes, to teach with all the ... trying to bring as an example with the techniques, the procedures ++ all that is understood of that specific method or approach [...] and then again, looking at the characteristics, the features of the approach or the method you are going to design a lesson [...] The techniques you are going to use must be::: must provide ah:: you know the + the hints so that we are able to guess which method [...] [she exemplifies] Bia is ah microteaching. + All the rest of us we are going ...we are going to take note of the things of how she is ah::: what is it that she is doing? Is she... is she ++ ah:: using the target language... is she not using the target language... Do the ...Does it look like students participate or do they not... [...] and then again [...] in addition to the::: resources that you are going to find always google it. Go to Youtube (?) find more [...] 30 minutes as you... pelase, to:: go through the microteaching (list ?) as ma:::ny characteristics as possible ++ that’s going to help us define which one was that, approach or method of teaching, yeah? (C11\_A1L).

grupo, é importante dar uma tarefa para que a turma não se disperse e mantenha-se focada no assunto que os colegas estão apresentando.

Na sequência, o diálogo entre pesquisadora e formadora engendrado pela visualização da cena, acompanhado da análise da atividade linguageira de Lara. Outra vez, esta aguarda o final da cena e o comentário da pesquisadora para analisar sua atividade inicial.

20P: OK. Você quer falar alguma coisa sobre isso?

21L: Ah...minha:: *eu + eu repito* várias vezes. *Talvez* pra os alunos de graduação não fosse necessário repetir tantas vezes. *Talvez se eu estabelecesse* as instruções eh:: que eh:: me parecem estar claras mas ah:: *talvez se eu desse a instrução* uma vez e *esperasse que eles trouxessem os questionamentos*, isso também poderia ser uma saída. Então, assim, o *meu pensar/ meu protocolo de pensar* sobre isso daí é *que eu repito muito* e eu não sei até que ponto *isso* eh:: *chateia* ou *aborrece os alunos*.

A pesquisadora indaga se a formadora deseja dizer algo sobre o que viu a partir de sua posição exotópica em relação à própria atividade de dar instruções, representada no vídeo. A formadora, então, no seu papel de analista de sua atividade inicial, revela, logo no início do enunciado (21L), uma *tomada de consciência* diante da imagem e uma relação de alteridade com os alunos. Sua primeira observação é um movimento de afastamento do seu *eu-formador* (“*eu repito* várias vezes. *Talvez pra os alunos de graduação não fosse necessário repetir tantas vezes*”). Assim, Lara *toma consciência* do que, para ela, é uma repetição e avalia (“*talvez*”) que, no contexto da formação, repetir tantas vezes uma instrução não seja necessário.

Em seguida, Lara inicia um movimento de reaproximação da AI, no qual ensaia uma reconstrução desta, partindo, novamente, do modalizador “talvez” (“*Talvez se eu estabelecesse as instruções*”). Na sequência, Lara faz um movimento de identificação com seu outro (*eu-formador*) em (“*me parecem estar claras* [as instruções]”), mas logo retoma a reconstrução da AI, utilizando, de novo, o modalizador “talvez” (“*mas ah:: talvez se eu desse a instrução uma vez*”). Notemos que dessa vez, Lara reconstrói, *linguageiramente*, a sua atividade concreta, o que caracteriza o *desenvolvimento do seu pensar* sobre a atividade no processo dialógico em questão. Lara reformula a atividade concreta no seu discurso ao acrescentar às instruções um momento para ouvir os questionamentos dos alunos (“*talvez se eu desse a instrução uma vez e esperasse que eles trouxessem os questionamentos, isso também poderia ser uma saída*”). A nosso ver, aqui há uma relação dialógica de alteridade em relação aos formandos no vídeo e aos formandos de modo geral – a voz do coletivo de formandos, que Lara convoca, talvez autorizada pela sua experiência no *métier*.

Lara conclui o enunciado (21L) retomando a avaliação de sua AI (“o *meu pensar/ meu protocolo de pensar sobre isso daí é que eu repito muito*”), acompanhada de um intensificador “repite muito” e de um questionamento interior (“*eu não sei até que ponto isso [repetir muito] eh:: chateia ou aborrece os alunos*”), que reforça a ideia de que houve um início de *transformação na atividade linguageira* da formadora (CLOT, 2010b).

Continuando o diálogo, a pesquisadora faz um questionamento, seguido de um comentário avaliativo positivo da atividade concreta de Lara.

22P: Mas *isso te ajuda* na tua:: na organização + da tua:: é da tua instrução, por exemplo? Por que eu, *eu percebo* que *você fala* muito pausadamente de forma clara. *Você fala* numa linguagem + que + eh:: eles entendam, né?

Esta, apesar de acolher o ponto de vista da pesquisadora em (23L) (“*fico contente com esse olhar*”), mantém, através do uso da adversativa “*mas*” o posicionamento responsivo crítico que reforça, na sua atividade linguageira, um pensar reformulado sobre a atividade concreta de dar instruções.

23L: Ah...que bom, então. E aí, assim, eh:: eh:: *fico contente* com esse olhar, *mas* tem sempre o outro lado, né, assim... [...] eh:: *O tempo inteiro* quando eu vou partir pra uma tarefa + pra/ e que isso tudo, todas as tarefas, todos os *outcomes*, todos os resultados que essa disciplina apresenta, eles são apresentados desde o primeiro dia de aula. No primeiro dia de aula *eles sabem, eles tomam* uma noção de tudo que vai ser produzido até o final do semestre (23L\_ACS).

Além disso, Lara revela um elemento novo seu enunciado: a intenção que subjaz ao modo com que instrui seus estudantes: mostrar que suas ações são cuidadosamente e previamente planejadas e que têm objetivos pedagógicos específicos (“*No primeiro dia de aula eles sabem, eles tomam uma noção de tudo que vai ser produzido até o final do semestre*”). Para nós, essa intenção respalda o ensinar a ensinar, de forma implícita, pelo agir. Essa intenção fica, ainda mais evidente na continuação do enunciado (23L), quando Lara exprime com clareza a sua intenção (“*que no pensar, no meu agir como professor, assim, é que eles não tenham/ que eles JAMAIS tenham a impressão de que eu tô, que eu tive uma ideia de uma tarefa de uma hora pra outra*”). Vejamos este outro trecho final do enunciado (23L):

23L(cont.): [...] Então, assim, aí esse/ por exemplo, era o momento de falar sobre os *microteachings* e isso também é feito com *muita antecedência/ Que eles têm*, assim, semanas eh:: pra se preparar pra fazer isso ah:: Então, assim, outra coisa que *no pensar, no meu agir como professor*, assim, é que *eles não tenham/ que eles JAMAIS* tenham a impressão de que *eu tô*, que *eu tive* uma ideia de uma tarefa de

uma hora pra outra. Porque *aquilo foi pensADO* anteriormente. *Aquilo vai construir* uma atividade que vai gerar um produto e que *aquilo vai/* e que vai *ser contabilizado* para aquela disciplina e é claro, que o interesse maior é que seja, que informe, que haja um *crescimento profissionalmente* mesmo [...] (23L\_ACS\_cont.).

Vemos no trecho acima de (23L) o valor do planejamento para Lara, não somente como uma parte de suas “preocupações” no seu trabalho de ensino, mas como uma maneira de mostrar aos formandos como as atividades encontram-se articuladas em um planejamento de ensino bem elaborado. Afinal, é o planejamento que organiza toda a ação didática (FARIAS *et al.*, 2014, p. 116) e esse conhecimento deve fazer parte da aprendizagem dos formandos, como parece concordar a formadora. Mas não é apenas isso.

Ainda no mesmo enunciado (23L), Lara retoma o tema da instrução, retoma a posição de crítica da própria atividade para, em seguida, transformá-la linguisticamente.

23L: [...] *mas eu ainda acho que eu fui muito repetitiva, eu podia* + eh::: ser mais/ Que bom que  *você traz* essa visão, que  *eu fui* clara, que  *eu fui* objetiva,  *mas eu acho que ainda podia ser mais, acho que podia repetir menos, acho que podia jogar a instrução* (gesto de jogar com a mão)  *e esperar*, então,  *que eles trouxessem* (gesto de pegar para si)  *os questionamentos*, por que aí é uma/ é a perspectiva , então, “o que é que não tá claro?”. Quando  *eu falo*, falo, falo, falo, falo, falo, repito, repito, repito (gesticula com baço)  *eu deixo/ eu posso*, isso pode ter um contraponto que é, assim/ **Mas** é **MUITO** chato isso de tá ouvindo a mesma coisa dez vezes, então, novamente, tem sempre o lado bom e tem sempre o lado ruim da moeda (23L\_ACS\_cont.).

Constatamos a evolução do pensar de Lara sobre sua AI nos vários trechos do seu longo enunciado. Neste trecho final, é possível notar que a transformação da atividade pela linguagem apresenta-se um pouco mais elaborada do que no início do primeiro trecho. Aqui, a formadora insere um elemento novo no seu discurso sobre a AI, ela verbaliza para si “o que é que não tá claro?” e, a nosso ver, com um olhar clínico para a própria atividade. A relação dialógica de alteridade com os alunos se mantém, mas ganha mais força neste último fragmento, assim como a sua atitude responsiva diante do vídeo da sua atividade inicial.

Traremos a voz das formandas protagonistas sobre o modo de Lara dar instruções e, outra vez, tentar estabelecer um diálogo entre o que pensam formandas e formadora.<sup>400</sup> Em seguida, analisaremos a visualização da formadora sobre essa ALC das formandas a respeito da sua atividade de dar instruções/explicações.

<sup>400</sup> É salutar lembrar que as formandas protagonistas passaram primeiro pelas ACS cada uma. Em seguida pela ALC individual sobre a AI da formadora e sobre a formação, depois pela ACC e pela ALC em dupla. A formadora, por sua vez, passou pela ACS, em seguida pela ALC sobre a formação e, depois, pela ALC sobre as microaulas das formandas. Desse modo, nas ALC, todas já haviam passado pelas autoconfrontações com suas AI, como recomendado em Mollo (2002).

A cena assistida pelas alunas foi um excerto da (C4\_A1L):

L: Indagar uma pergunta como essa, é, como ah, como Edu mencionou, Bia, é muito direto, OK? Você sabe. Mas, por exemplo, + perguntando a Edu como o horário dele é diferente do SEU horário ++ você entende o que eu estou tentando dizer? Requer a análise de DOIS:: horários. Requer olhar para a informação que é diferente e reportar APENAS informações que são diferentes. Você entende o que eu estou dizendo? <sup>401</sup> (C4\_A1L).

Aqui, antes de terminado filme, Melissa pede que Bia pare o vídeo. E ambas comentam a maneira como a formadora explica os conteúdos. O diálogo entre as formandas e a pesquisadora é o que segue, percebamos que os primeiros seis enunciados foram gerados apenas pelas formandas em relação à cena da formadora sem intervenção da pesquisadora:

31M\_ALC\_L: Uma coisa que *eu sempre* vejo na Lara que *eu lembro muito* professor de colégio. *Ela* (=Lara) *sempre tá checando* se “vocês entenderam?”, se “vocês não entenderam?”, se “faz sentido pra você?”

32B\_ALC\_L: Uma coisa que *eu observo* também é que *ela procura sempre falar pausadamente*

33M\_ALC\_L: *pausadamente. Ela não atropela* as coisas.

34B\_ALC\_L: *Ela não fala* atropelando... e muito menos...é...*num fica falando difícil*. O aluno/

35M\_ALC\_L: É como se ela procurasse palavras/

36B\_ALC\_L: Ela procura palavras bem simples, frases compreensíveis para o aluno poder compreender ela, entender o que é que ela tá dizendo *sem precisar ela repetir várias vezes*, né? (Melissa balança a cabeça concordando). *Ela fala* pausadamente, bem tranquila, pra o aluno entender o que *ela tá falando* E isso *eu acho importante* pra um professor de inglês.

Três pontos nos chamam a atenção nesse primeiro conjunto de enunciados das formandas protagonistas. Primeiro, notamos uma convergência do pensamento das formandas acerca da AI da formadora. Parece haver uma sintonia do pensar sobre a atividade concreta da formadora, talvez devido ao tempo juntas na disciplina, mas não podemos afirmar de modo cabal que essa seja a razão dessa congruência.

O segundo ponto refere-se ao fato de que a preocupação de Lara de que “repete muito” ao dar instruções – identificação e análise feitas por ela própria – e de que isso pode

<sup>401</sup> No original : L: “Asking a personal question like that is...like...ah...like Edu mentioned, Bia, ...is very direct, OK? You know it. But, asking, + for example, Edu how his schedule is different from your schedule, Do you understand what I'm trying to say? It requires analysis of TWO schedules. It requires looking for information that is different... and reporting only information that is different. Do you understand what I'm saying?” (C4\_A1L).

ser “chato” e pode “aborrecer” os alunos, segundo comentou, não é compreendida da mesma maneira pelas formandas protagonistas. Bia, por exemplo, em (36B\_ALC\_L), diz “***Ela procura palavras bem simples, frases compreensíveis para o aluno poder compreender ela, entender o que é que ela tá dizendo ... sem precisar ela repetir várias vezes, né?***” Melissa reage ao comentário da colega, concordando com a cabeça. Percebemos que a formanda descreve, explica e aprova a ação de Lara. Isso pode nos dizer que independente do contexto, o estudante beneficia-se do modo como o professor se expressa e expõe os conteúdos. Contudo, adiantamos que a formanda Jade tem uma opinião um pouco diferente sobre o modo de explicar da formadora. Voltaremos a essa questão, quando examinarmos os enunciados gerados na fase do Retorno ao coletivo (RC).

O terceiro ponto tem a ver com a expressão “professor de colégio” e a ação de conferir a compreensão dos alunos como se esta fosse algo próprio desse contexto. Melissa para o vídeo para fazer essa observação em (31M\_ALC\_L: “***Uma coisa que eu sempre vejo na Lara que eu lembro muito professor de colégio: ela (Lara) sempre tá checando se “vocês entenderam ?”, se “vocês não entenderam?”, se “faz sentido pra você?”***”). Não é a primeira vez na ALC que Melissa menciona uma semelhança entre as atitudes de Lara e as atitudes de quem dá aulas na escola. Como já vimos, o mesmo se deu quando as formandas comentaram a programação da aula na lousa. Nesse caso, Lara já expôs seu ponto de vista de que a sala de aula é um “ambiente educacional”, quer na escola, quer na universidade e que, por isso, há comportamentos que deveriam ser comuns aos professores, organizar a aula para si e para os alunos é um deles.

Nesse trecho do diálogo, identificamos a emergência da voz da didática nos enunciados de ambas as formandas no que tange aos modos de explicar e de falar que se espera de um professor. Dizemos isso com o respaldo de Libâneo (2013), que afirma o seguinte:

o professor *deve* cuidar de apresentar os objetivos, os temas de estudo e as tarefas numa forma de comunicação compreensível e clara. Deve esforçar-se em formular perguntas e instruções verbais que os alunos possam entender [...] Para atingir satisfatoriamente uma boa interação no aspecto cognoscitivo, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem (variar o tom de voz, falar com simplicidade sobre temas complexos) [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 275).

Como podemos perceber, os enunciados das formandas ecoam as palavras do autor e estas estão subordinadas ao âmbito da didática. Também encontramos nesse exemplo, o

ensinar a ensinar pelo agir na relação com os formandos em sala de aula, um aspecto essencial para o ambiente de aprendizagem, pois como nos ensina este mesmo autor,

[a]s relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente [...] A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da “situação didática” [...] principalmente a forma da aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe, etc.) (LIBÂNEO, 2013, p. 274).

Observando as trocas verbais entre as protagonistas, a pesquisadora faz um questionamento, a fim de verificar a influência da atividade da formadora na atividade docente das formandas. Nossa indagação foi (37P\_ALC\_L: “*Isso influencia, de alguma forma, a atividade de vocês em sala de aula?*”).

Melissa responde (38M\_ALC\_L) que “*Sim*” e exemplifica em (40M\_ALC\_L): “*Esse negócio dela perguntar se faz sentido pra gente **eu super adotei** na minha sala de aula. **Eu sempre tô perguntando** agora...*á* eu lembro: ‘Ah, **isso é coisa da Lara**’”. Bia retoma, em discurso direto citado, a pergunta mais utilizada pela formadora, segundo as formandas “Faz sentido?” Diante do enunciado de Melissa, no qual esta formanda revela perceber o discurso de sua formadora no seu próprio discurso em sala de aula, a pesquisadora indaga:*

43P\_ALC\_L: É interessante... Então você vê imagens da Lara na tua + atividade docente/

44M\_ALC\_L: Ah, vejo.

Aqui, temos mais uma constatação do que nos mostra Lortie (1975/2002) sobre o professor (iniciante) adotar modos de dizer e de fazer de seus próprios professores. Por conseguinte, vemos, mais uma vez, a identificação das formandas com a atividade da formadora.

Na sequência do diálogo, emerge um outro tema: o mosaico da formação no trabalho de ensino das formandas em suas escolas. Vejamos como o tema é desenvolvido por elas:

45B\_ALC\_L: Assim como vê de outros professores. Como eu falei, *a gente junta pedacinho* [46M: *A gente pega um pedaço de cada...*] de cada disciplina. *A gente vai juntando os pedacinhos e faz um pacotinho pra dar a nossa aula.*

48M\_ALC\_L: *Exclui* muitos pedacinhos também, né? [para Bia]



49B\_ALC\_L: Exclui...não...pedaços. (risos) O que *a gente tira é muita coisa*. O que *a gente pega é pouca*. São poucas coisas, né? O que tira é muito mais. Porque não tem muita coisa que *a gente possa* utilizar da aula da faculdade, das aulas que a gente tem na faculdade em sala de aula não dá ... não tem.

Diante dos posicionamentos de Melissa e de Bia, além dos exemplos já trazidos para esta tese no quadro teórico, é possível interpretar os enunciados como a emergência da voz do coletivo de alunos da formação pelo uso da locução “a gente” pelas formandas e pela convergência do pensamento destas sobre esse tema. Faz parte do trabalho do formando observar e absorver o que os professores têm a lhes oferecer em termos de conhecimentos didático-pedagógicos.

É interessante notar, ainda, que as formandas utilizam uma metáfora: o “pacotinho de conhecimentos” para referir-se a esses conhecimentos que as ajudarão no trabalho de ensino (45B\_ALC\_L: “*A gente vai juntando os pedacinhos e faz um pacotinho pra dar a nossa aula*”). Mas um fragmento do enunciado (49B\_ALC\_L) nos chama a atenção: “*O que a gente tira é muita coisa. O que a gente pega é pouca. [...] Porque não tem muita coisa que a gente possa utilizar da aula da faculdade, das aulas que a gente tem na faculdade em sala de aula ... não dá ... não tem*”.

A nosso ver, o enunciado de Bia, corroborado por Melissa, é revelador de uma postura que parece não atentar para o trabalho de ensinar a ensinar. Para nós, há três caminhos para analisar este enunciado: a) elas extraem “pouca coisa” da formação para a sala de aula delas por que as disciplinas podem estar afastadas da realidade de sala de aula; b) o ensinar a ensinar não está presente nas disciplinas; c) a construção do gênero profissional parece começar na formação.

Entendemos que, embora uma disciplina seja essencialmente teórica, há formas de o professor ministrá-la de modo que o estudante extraia formas de agir do professor que possam ser utilizadas em sua sala de aula, como vemos, até mesmo o jeito de falar e explicar pode ser uma forma de ensino para o formando construir o seu estilo. Nesse sentido, ainda que uma disciplina não esteja diretamente ligada ao ensino de LI, os recursos utilizados pelo professor, como o exemplo de Pedro, citado por elas, podem ser absorvidos pelos formandos como aprendizado da docência. É o ensinar a ensinar implícito, como já dissemos. Se a disciplina for diretamente relacionada ao ensino de LI, esta deveria, a nosso ver, ser estruturada pelo professor com esse horizonte: os alunos estão aprendendo o conteúdo e como trabalhar com ele em suas turmas.

Se os formandos extraem formas de agir de seus professores e dos recursos por eles utilizados, então podemos afirmar que o gênero profissional tem início já na formação, pelo menos no caso particular do *métier* docente. O futuro professor parece concluir a formação com esse “pacotinho” do que pode ser levado para a sua sala de aula e, nele, já estão recursos que comporão o gênero profissional para aquele professor. É o início do seu desenvolvimento no curso da sua história profissional. Ela não inicia o seu trabalho somente quando chega à escola, mas já na formação, e essa forma de pensar pode fazer a diferença no trabalho de ensino do formador, principalmente daqueles que estão nos semestres iniciais, no nosso entendimento.

Para concluir a análise deste diálogo sobre a atividade concreta da formadora de dar intruções/explicações, analisaremos o enunciado de Lara acerca da ALC com Bia e Melissa sobre essa mesma atividade. Lara assistiu à cena onde Bia e Melissa analisam a sua cena (C4\_A1L). É importante esclarecer que em *todas* as suas ALC Lara assistiu à análise de sua AI pelas formandas, e *todas* as análises foram precedidas pela apresentação da cena da AI. Portanto, as análises das protagonistas partiram sempre da atividade concreta de Lara.

Assim, ao final da análise das formandas, a pesquisadora indagou:

10P: Você quer falar sobre essa segunda parte? (10P\_ALC\_L)

11L: Confirmando também o que elas estão dizendo. O professor que *a gente se torna* ou que *vai se construindo é mesmo fruto desse eh::: mosaico de professores*. E *é claro* que *a gente* discute isso em sala de aula também várias vezes, assim/ É importante também ter professor ruim que não seja eficiente por que *a gente aprende o que não fazer*. E no decorrer do aprendizado da formação *a gente vai assim/ é claro que a gente vai tentando* se adequar e, e usar e compartilhar, e repassar o que *a gente acha* que funciona efetivamente pra confirmar. (11L\_ALC)

A nosso ver, Lara revela em seu enunciado (11L\_ALC) uma concepção de formação docente a partir do olhar do aluno. Nesse caso, talvez, da aluna que ela própria tenha sido, quando diz em (11L\_ALC): “*O professor que a gente se torna ou que vai se construindo é mesmo fruto desse eh::: mosaico de professores*”. Percebemos que Lara leva esse modo de pensar a construção do professor para seus estudantes em formação no fragmento “*E é claro que a gente discute isso em sala de aula também várias vezes, assim/ É importante também ter professor ruim que não seja eficiente porque a gente aprende o que não fazer*”. Esse olhar do formando para a formação persiste ao longo de todo o enunciado (“*a gente aprende o que não fazer, a gente vai tentando se adequar, e usar, e compartilhar, e repassar o que a gente acha que funciona*”).

Novamente, podemos relacionar os enunciados das formandas e da formadora aos estudos de Lortie (1975/2002) e, mais recentemente, aos estudos de Mewborn e Tyminski (2006). Em relação ao primeiro estudo, os enunciados ecoam o aprendizado da docência pela observação *intuitiva* do trabalho de quem nos ensina. Em relação ao segundo estudo, os enunciados analisados revelam que o aprendizado da docência se dá na assimilação de experiências positivas de aprendizagem e de relacionamento professor-aluno, bem como no descarte de experiências negativas nesses mesmos campos. Isso nos parece um comportamento que independe de teorias que possam ser ensinadas aos futuros professores. Parece-nos um aspecto mais vinculado a elementos afetivos.

A esse respeito, retomamos Tardif e Lessard (2013) no momento em que esses autores argumentam que “o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 258) De certo modo, parece-nos que o professor que consegue alcançar os alunos dessa forma tem suas ações guardadas no “pacotinho do que fazer” dos formandos, para citar a formanda Bia.

Já vimos posição semelhante no enunciado de Melissa em outro momento de sua ALC (176M\_ALC): (“*Tem alguns professores aqui que a gente olha pra eles e fala ‘Não quero fazer isso com os meus alunos’. Têm outros, por exemplo (movimenta ambas as mãos em direção ao vídeo), a Lara, que a gente fala: ‘Quero ser uma professora igual a Lara, porque ela é muito boa’*”). Também têm seu lugar no mesmo “pacotinho do que fazer” aqueles que, como Pedro, citado pelas formandas, são professores “*indo e voltando*”, isto é, didatizam os conteúdos a ensinar e para ensinar, ao mesmo tempo em que organizam a aula, planejam as atividades de modo adequado e dão *feedback* aos alunos. O que disseram Bia e Melissa ecoa o pensamento de Madeira e Silva (2015, p. 89) sobre os professores “que nos dão lições de conduta” e os “que nos dão exemplos deseducativos”. Essas são questões importantes, pois para os propósitos dessa tese estão relacionadas ao ato responsável de ensinar outrem a ensinar a LI.

A seguir, analisaremos os discursos de Lara acerca da atividade da microaula prescrita aos seus alunos. Esta última compreendida, como uma forma de ensinar a ensinar através da prática do formando, ou seja, colocando-o na posição de professor.

#### 4.2.1.1.3 Ensinando a ensinar pela prática: “as evidências vêm com o tempo”

Antes de analisarmos os enunciados de Lara acerca da atividade microaula, convém lembrarmos alguns aspectos da disciplina e desta técnica. Conforme a ementa<sup>402</sup> (EEI, Anexo E), a disciplina Estágio I está assim definida: **Teoria e Prática do Ensino e Aprendizagem das Habilidades em Língua Inglesa:** Práticas reflexivas sobre as atuais abordagens de ensino e os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos *para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa e seus sistemas*. Os alunos têm 48 horas-aula de estudos teóricos e 16 horas-aula de prática. A prática está representada, nesse documento, por: a) 10 horas-aula de microaulas ministradas pelos formandos, distribuídas em ensino de pronúncia, aspectos gramaticais, vocabulário, habilidades orais e habilidades escritas, separadamente; e b) 6 horas-aula de aulas de demonstração, isto é, aulas completas em que sejam abordados os aspectos listados em (a).

A opção<sup>403</sup> de Lara foi que cada formando apresentasse uma aula completa (início, desenvolvimento e conclusão) para os colegas, seguindo os métodos de ensino de LE. Como já vimos na Seção 3 desta tese, Bia apresentou um modelo de aula baseado no *Cognitive Code* e Melissa ministrou uma aula no *Direct Method*. A formadora considerou essa prática uma microaula, como está descrito no seu plano de curso. Ver documento PEI (Anexo D).

Já registramos que tal prática é definida por Wallace (1991, p. 91) como uma situação simplificada de ensino, uma simulação, na qual são ministradas certas habilidades. O racional da prática de “*microteaching*” ou microaulas é formativo, isto é, os formandos experimentam o “lugar do professor” e podem desenvolver-se a partir dos comentários e da visualização da sua atividade, vivenciando uma reflexão sobre a própria prática com o auxílio de seus pares e orientador. Assim, em linhas gerais, o formando recebe a orientação para a aula, a sequência é filmada e discutida, logo em seguida, com o formador e os demais formandos e, conforme o tempo disponível no curso, ele pode repetir a experiência, o que não foi o caso na disciplina em questão. No planejamento da disciplina não estava prevista a filmagem. Os comentários, segundo a formadora, seriam feitos de modo privado com cada

---

<sup>402</sup> Conforme a ementa impressa que nos foi entregue na secretaria ddo CLIN na IES-A. No *site* da IES-A encontra-se a seguinte redação para a ementa, com uma nova denominação para a disciplina Estágio I: **Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Inglesa** - Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e linguísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e dos sistemas da língua inglesa. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

<sup>403</sup> Lara explicará sua opção no retorno ao coletivo, analisado mais adiante.

aluno no seu gabinete. Em virtude da intervenção de nossa pesquisa, o ciclo da microaula foi quase completado, exceto pelo estágio final “*reteach*”, ou “ensinar novamente”.

Convém destacarmos que, nesse tipo de atividade formativa, o estudante vivencia etapas importantes do trabalho de ensino. Ele se prepara para ministrar o conteúdo escolhido da aula que dará, planeja a aula, decide sobre as tarefas, reflete sobre os recursos e os meios que empregará na mediação da aprendizagem, elabora, seleciona ou adapta atividades para praticar tal conteúdo, reflete sobre padrões de interação em cada atividade, entre outros aspectos teóricos e técnicos envolvidos no trabalho de ensino. Além disso, a microaula é importante por exigir uma série de modos de fazer do formando. Há que se ter uma postura diante dos alunos e um tom de voz adequado. É preciso escolher as palavras para organizar a aula e o modo de dar instruções e explicações. É necessário saber usar o quadro e os recursos, além de saber como estabelecer a relação com os alunos, o contato visual, as passagens de uma atividade para outra. É fundamental aprender a lidar com os imprevistos durante sua apresentação e avaliar em meio à aula as modificações que precisará fazer em seu planejamento inicial.

Percebamos que é nesse momento que o formando, sobretudo aquele que não tem experiência de ensino, poderá vivenciar a ressignificação das prescrições durante sua aula. A nosso ver, a microaula encarna uma maneira emblemática de proporcionar o ensino da docência e a apropriação de modos de dizer e de fazer através da prática do próprio formando. Ela parece reunir toda uma gama de conceitos vigotskianos necessários à formação do professor.

Considerando os conceitos vigotskianos de tomada de consciência, aprendizagem, internalização, ZDP e desenvolvimento, a *microaula* torna-se, no nosso entendimento, um *instrumento psicológico* significativo no aprendizado do *métier*.<sup>404</sup> Ao passar pelas etapas que acabamos de descrever no parágrafo anterior, o formando precisará rever conceitos e isso poderá ajudá-lo a internalizá-los, transformando conceitos espontâneos sobre ensino em científicos ao lidar com eles de modo concreto. Essa internalização amplia a consciência do formando acerca do *métier*, seja ele professor, seja ele apenas estudante.

---

<sup>404</sup> A esse respeito citamos um episódio que nos marcou, durante um curso de contação de histórias. O professor nos colocou em um grande círculo, onde cada um de nós deveria se apresentar, compartilhando os motivos para estarmos ali. Uma das participantes disse, com certa dificuldade, ter procurado o curso para aprender a falar em público e desenvolver outras habilidades necessárias ao trabalho de professora, pois precisava cursar o estágio e não se sentia segura para lidar com uma sala de aula. Ficamos todos surpresos, pois a participante afirmou que até então não havia dado uma aula sequer nem havia tido experiência semelhante na sua faculdade. O expediente da microaula poderia ter sido um *instrumento psicológico* desde o início da formação, ajudando a referida formanda a mudar o seu comportamento, conferindo a ela um pouco mais de segurança.

A interação é fundamental no processo de apropriação dos conceitos e a microaula funciona como o laboratório onde o formando irá praticar essa interação. Ainda que seus “alunos” sejam seus pares, eles poderão agir como alunos reais e isso leva a um comportamento diferente do formando que ministra a aula e, por conseguinte, a uma aprendizagem, e a um posterior desenvolvimento profissional. Por ter esse elemento de surpresa, a microaula acaba criando uma ZDP, que também contribui para o desenvolvimento do formando. Por isso, insistimos que, ao longo da formação, os estudantes possam passar por essas experiências, contando, claro, com a mediação de seus professores.

Dito isso, faremos a análise dialógica dos enunciados da formadora sobre esta prática na disciplina Estágio I. Selecionamos enunciados e fragmentos de enunciados nos quais a microaula emerge como um tema. São excertos extraídos da ACS e da ALC de Lara. Iniciaremos por um diálogo extraído da sua segunda ALC. Nele, a pesquisadora explica como será a visualização e Lara faz uma ressalva.

A pesquisadora convoca a formadora para assistir ao vídeo (“*você vai assistir*”) e, na sequência, junta-se à formadora como uma co-analista desse momento da ALC. Sim, por que, conforme Clot (2010b, p. 249), não é papel do pesquisador analisar/interpretar a atividade inicial, mas a *atividade linguageira* que esta última gera e “desenvolver nos trabalhadores a observação de sua própria atividade”.

Organizamos três pontos principais que nos chamaram a atenção nos enunciados a respeito da técnica de microaula na formação docente na disciplina Estágio I. Examinaremos cada um através dos enunciados. Primeiro, observaremos a preservação das formandas.

108P: [...] *você vai assistir* às meninas dando a microaula, no caso da Bia, eu consegui reduzir o vídeo dela da microaula pra cinco minutos. [...] A Melissa eh eu tive outra ideia e fiz assim: aula, ela falando da aula [cenas da ACS da Melissa] e as duas falando da aula da Melissa [ACC Bia e Melissa sobre a aula de Melissa]. [...] Eh...*A gente* vai tentar verificar como elas resolvem as dificuldades, né? [...] Então você vai ficar com o controle também, *a gente vai fazer* na ordem *pra gente* não se perder, certo?

109L: Tá filmando? (109L\_ALC)

110P: Tá. (110P\_ALC\_L)

111L: Por que antes disso, *eu tinha* que comentar uma coisa. (111L\_ALC)

112P: Cê quer que eu pare? (112P\_ALC\_L)

113L: Não, pode, pode deixar. O que também *tem que tá claro*, ah:: essa simulação de que as meninas fizeram, elas + ah:: inicialmente **NÃO É** o *Communicative Language Teaching*. Então, elas tinham/ *Isso precisa tá claro! Elas tinham* que elaborar uma aula “*from scratch*”, do nada mesmo, inclusive, assim, o tópico, o tema da aula *elas é que tinham que pensar* e essa aula tinha/ que em 20 minutos na

simulação da aula que *a gente chama* de *microteaching*, micro por que é 20 minutos só, *elas tinham* que tentar estabelecer ou tocar na maior quantidade de pontos característicos daQUELA abordagem que *ela tinha tirado* [referindo-se ao sorteio dos métodos], certo? Então, assim, *isso precisa tá claro!* (113L\_ALC).

Antes de assistir às cenas das microaulas, Lara faz a ressalva do enunciado acima. A nossa compreensão desse enunciado (113L\_ALC) é a de que se trata de uma preocupação em preservar as alunas, justificando, diante da pesquisadora, qualquer problema ou equívoco que possam ter cometido ou, ainda, uma forma de esclarecer que as microaulas prescritas por ela tiveram o objetivo primeiro de fazer com que a turma assimilasse os métodos de ensino, além de praticar o planejamento e a condução de uma aula de 20 a 30 minutos. Nossa interpretação baseia-se na repetição da ideia em (“*tem que tá claro*”, “*Isso precisa tá claro!*” e “*isso precisa tá claro!*”), pela ressalva de que “*NÃO É o Communicative Language Teaching*” e, pela repetição de “*elas tinham*”, reforçando a subordinação da atividade das alunas à tarefa prescrita por Lara.

Creemos que a resposta de Lara à nossa proposta de trabalho revela uma posição responsiva ativa para com a nossa proposta em (108P\_ALC\_L): (“*A gente vai tentar verificar como elas resolvem as dificuldades, né?*”). Para nós, parece uma reação que emerge da voz do *métier* de formadora e da alteridade que constrói a Lara formadora a cada situação que envolve seus formandos. A voz do *métier* emerge exatamente dessa situação de preservação dos formandos e do conhecimento do contexto de ensino: as características diferenciadas que assume a tarefa de microaula adaptada por ela e prescrita às formandas para os propósitos da disciplina, diferentes de um estágio de regência, por exemplo.

Em segundo lugar, examinaremos a interação sobre a técnica de microaula utilizada pela formadora como prática: as aprendizagens possíveis por meio da microaula.

Na cena (C11\_A1L – apresentada anteriormente), a formadora orienta os formandos a pesquisarem informações sobre os métodos de ensino de LE para a microaula no Google e no Youtube.

Em um diálogo anterior, em ACS, a pesquisadora, no seu papel de provocar o discurso sobre a atividade visualizada, tenta obter da protagonista uma análise de sua atividade de instruir/explicar/orientar a tarefa de microaula dos formandos.

217P: O *microteaching*. É exatamente isso aqui [mostrando a cena]. Você sempre dá esse caminho pra eles, de procurarem na Internet também? (217P\_ACS\_L)

218L: Sim, sim, sim, sim. Nunca/ *A gente* já tinha discutido isso antes como + numa das primeiras aulas também, que, assim, *a fonte do conhecimento nunca tá* + exatamente pra eles não pensem que nunca tá *no professor ou só naquele texto*

que o professor passa. Que *faz parte da construção do conhecimento que eles procurem outras fontes e que tenham acesso a ela pra aumentar mesmo o repertório de conhecimento deles*. E, assim, na era tecnológica, como não acessar, como não ir pro Google, como não ir fazer essas consultas? (218L\_ACS)

219P: Faz parte também do aprendizado deles de, de / (219P\_ACS\_L)

220L: Sim. Sim (220L\_ACS).

É-nos perceptível que a formadora expõe nesses fragmentos os *sentidos do seu trabalho de ensino na formação*, quando, inserindo-se no “coletivo micro social” da sala de aula com os formandos, explica: (218L) “*A gente já tinha discutido isso antes como + numa das primeiras aulas também, que, assim, a fonte do conhecimento nunca tá + exatamente pra eles não pensarem que + nunca tá no professor ou só naquele texto que o professor passa*”. Dito de outro modo, Lara resgata, no seu excedente de visão em relação ao seu agir, à sua instrução de pedir que pesquisem sobre o assunto, interações das primeiras aulas na disciplina. O enunciado (218L) traz esse discurso para o contexto da ACS em uma relação de alteridade com os alunos e de responsividade em concordância com o seu agir no vídeo da AI.

O enunciado parece revelar um papel de orientadora constante da ação discente “*das primeiras aulas*” até o momento desta pesquisa, dirigindo-os na construção de um *ethos* de professor pesquisador e de um formando que não se satisfaz apenas com o que é trabalhado nas aulas. Essa análise de Lara é, para nós, indicativa do sentido de ensinar a ensinar através do discurso. Parece-nos, ainda, que nesse enunciado, ela busca a compreensão responsiva dos formandos como seus sobredestinatários, o que faz sentido, posto que é uma ação, a nosso ver, inteiramente voltada para eles, que diz respeito à construção do professor que ela deseja formar. Trata-se, portanto, de uma ação orientada para a construção do conhecimento dos conteúdos a ensinar e dos conteúdos para ensinar.

Em terceiro lugar, examinaremos a crença que as evidências das aprendizagens virão com o tempo. Esse tópico convoca o pensamento vigotskiano de que ensino, aprendizagem e desenvolvimento são dependentes, mas não são síncronos. Em um fragmento do enunciado (222L\_ACS), mais adiante, sobre a disciplina Estágio I e a microaula, o discurso de Lara exemplifica esse pensamento, quando diz:

222L: Então, assim, os objetivos foram cumpridos. E aí tem um lado muito bacana disso, assim, é porque + das experiências prévias tem muita coisa que lá na frente *eu vejo* das experiências que os alunos eh, por exemplo, nesse mesmo caso eu já vi, *NÓS vimos* nos *microteachings* que sugestões ou apontamentos *que eu levantei em* + eh: durante a aula como *input foram utilizados* no *microteaching* *isso é uma eh indicação* de que, assim, o que tá sendo trabalhado, o que tá sendo discutido ali/ (222L\_ACS).



223P: Tá sendo assimilado... (223P\_ACS\_L)

224L: Sim. (224L\_ACS)

Nesse fragmento, a formadora dirige-se, especificamente à pesquisadora, buscando a compreensão responsiva desta última a propósito da utilização pelos formandos em suas microaulas, dos elementos dados nas aulas anteriores. Para nós, o fragmento aponta para a constatação de Lara de que seu trabalho de ensino parece está obtendo resultados positivos.

Esse posicionamento de Lara parece configurar-se em um eco do posicionamento em ACS sobre a cena de instrução das microaulas e, também se assemelha ao que a pesquisa de Buzzo (2008, p. 165) revela: que “o trabalho do professor só é valorizado, até mesmo pelo próprio professor, se houver a aceitação do conteúdo a ser estudado por parte dos alunos; se ele perceber sentido na prática desse conteúdo ensinado”. Como conclui a autora, “a finalidade do agir será sempre o bem do aluno” (BUZZO, 2008, p. 165).

Os próximos diálogos também foram gerados a partir da cena da explicação da microaula (C11\_A1L). A pesquisadora dá continuidade à cadeia discursiva na ACS da formadora através da seguinte indagação:

26P: Você acha que nesse momento, né, de dar instrução essa forma de dar instrução, *você acha que você tá ensinando os meninos a ensinarem* também? (26P\_ACS\_L)

27L: Angela, esse é um questionamento, assim, que vai/ que *sempre* permeia, mas assim eh, essa disciplina como é Fundamentos Teóricos, assim, ela também tem esse caráter mais de ++ eh + construir as/ construir o pedagógico nas ações pedagógicas pra que *elas possam ser aplicadas. Eu vejo, eu vou ver/* como posterior a essa disciplina vem o Estágio de Regência, *eu vejo os indícios ou as evidências* de que esse tipo de instrução [...] (27L\_ACS).

A pesquisadora insiste no tema ensinar a ensinar e a formadora exemplifica seu argumento, afirmando que a disciplina Estágio I tem um caráter de construção de habilidades pedagógicas e de aplicação. Entretanto, segundo Lara, somente na regência de sala aula ela poderá constatar os frutos de seu trabalho, como depreendemos do fragmento de seu enunciado: “*esse caráter mais de ++ eh + construir as/ construir o pedagógico nas ações pedagógicas pra que elas possam ser aplicadas. Eu vejo, eu vou ver/* como posterior a essa disciplina vem o Estágio de Regência” (27L\_ACS). Continuando sua argumentação, Lara analisa que:

(27L\_cont.) [...] *é óbvio que todo professor, assim, que a gente acha que conduz a aula de maneira correta, que é um professor eficiente, a gente vai se espelhando, né?* Mas, assim, *eu SÓ vou ter evidências de que esse tipo de instrução é eficiente ou não quando lá na frente eu vejo que, em algum momento, eles tentaram estabelecer também uma rotina pras instruções, eles foram claros nos objetivos que eles planejaram.* Então, assim, há um momento posterior em que *eu tenho evidência* disso, *por enquanto é só a tentativa* mesmo de estabelecer eh: coerência nessa ação pra essa disciplina que é fundamento de + que são os fundamentos pra + pro ensino da língua estrangeira, certo? (27L\_ACS).

Nesse momento, a formadora expõe, ainda, que atitudes de professores considerados eficientes tendem a ser modelos de comportamento para professores iniciantes (“*é óbvio que todo professor, assim, que a gente acha que conduz a aula de maneira correta, que é um professor eficiente, a gente vai se espelhando, né?*”). Já constatamos isso na literatura consultada e nos discursos das formandas protagonistas. Mas, segundo Lara, a apropriação de modos eficazes de dizer e de fazer emergem mais adiante, quando os formandos estão na prática de ensino. A formadora evoca a voz do *métier* “*eu SÓ vou ter evidências de que esse tipo de instrução é eficiente ou não*” e da didática “*quando lá na frente eu vejo que, em algum momento, eles tentaram estabelecer também uma rotina pras instruções, eles foram claros nos objetivos que eles planejaram*”.

O posicionamento de Lara encontra amparo em Saujat (2007b, p. 184), para quem o professor está sempre em busca de “um equilíbrio entre a lógica dos saberes ensinados e a lógica da condução da aula<sup>405</sup>”. Com efeito, essa busca é cotidiana para o professor formador, para o professor experiente, para o professor iniciante e, mais ainda, para aqueles que estão no estágio. Por isso, a microaula, apesar de ser uma tarefa que apenas simula a experiência docente antes da experiência real do estágio de regência, configura-se como uma verdadeira atividade de estudo, nos moldes propostos por Davidov (1999), pelo caráter de transformação criativa que essa atividade comporta. Atividade esta que tem a natureza de um instrumento psicológico que pode auxiliar a formação do docente se bem utilizada. Vejamos o que nos diz a formadora, ainda no enunciado (27L):

(27L\_cont.): Então, assim, há um momento posterior em que *eu tenho evidência* disso, *por enquanto é só a tentativa* mesmo *de estabelecer* eh: *coerência* nessa *ação* pra essa disciplina que é fundamento de + que são os fundamentos pra + pro ensino da língua estrangeira, certo? (27L\_ACS\_cont.)

Lara considera que a atividade é “*só a tentativa*”, mas, na verdade, a microaula traz o *métier* para dentro da sala de aula da formação, com suas tarefas, prescrições e

<sup>405</sup> No original: “la logique des savoirs enseignés et la logique de la conduite de la classe” (SAUJAT, 2007b, p. 184)

ressignificações. Já registramos, em outro momento dessa tese, que uma atividade de estudo (AE) bem organizada e planejada é a origem do desenvolvimento de capacidades que possibilitam o raciocínio lógico, planejamento, reflexão, análise, capacidades (DAVIDOV, 1988, p. 76) das quais o professor precisará na prática das suas funções e, sobretudo, na elaboração de AE para seus próprios alunos. A microaula é, portanto, uma forma de ampliar esse repertório do formando em relação aos saberes teóricos e práticos, podendo ser profícua se utilizada desde semestres iniciais com propósitos e planejamento específicos. Como vimos em (222L\_ACS), Lara constata que os conteúdos trabalhados em suas aulas foram aplicados às microaulas pelos formandos, para nós, isso constitui exemplo de apropriação de conteúdos.

Nos próximos subitens, apresentaremos fragmentos de diálogos da ACS com a formadora que revelam outras maneiras de ensinar a docência na formação e que apontam as dificuldades enfrentadas pela formadora no seu contexto, bem como os caminhos que ela toma para solucioná-las.

#### *4.2.1.1.4 Outros modos de ensinar a ensinar: “eles precisam se apropriar desses conceitos”*

Neste subitem, relacionamos três ações que percebemos na atividade inicial de Lara, as quais também consideramos como formas de ensinar alguém a ensinar a língua inglesa. Para facilitar a apresentação, indicaremos apenas o resumo das cenas visualizadas por ela e, em seguida, faremos a análise da sua atividade linguageira.

Antes, porém, entendemos ser relevante para a compreensão dos enunciados, uma descrição rápida da segunda aula filmada para a ACS de Lara. Destacamos que, nessa aula (A2L), diferentemente da primeira (A1L), Lara planejou tarefas variadas para os formandos. Apenas Melissa e Flora estavam presentes inicialmente. A programação de Lara na lousa foi: “*post-test*”, “*Brown’s principles*”, “*CLT principles*” e “*Lesson plan grid*”. Lara iniciou pelo *post-test*, depois pediu que falassem sobre sua experiência de aprendizado da LI, também falaram um pouco sobre a experiência profissional, leram os princípios do CLT (ensino comunicativo), discutiram esses princípios, discutiram quais eram mais importantes para cada formando, responderam a uma tarefa escrita ao final da aula e discutiram as respostas. Durante a aula, Lara também mencionou o ensino de inglês na escola pública e exemplificou, discursivamente, os princípios do CLT. Edu e Jade chegaram atrasados e Bia faltou a essa aula. A nossa compreensão desta aula é a de que a participação dos formandos foi maior e, talvez, mais efetiva em virtude de estes terem sido acionados a participar por meio de tarefas específicas que solicitaram a palavra desses atores.

Agora, passaremos à análise da atividade linguageira de Lara e das relações dialógicas que a constituem. Em primeiro lugar, temos: o compartilhamento com os formandos de estratégias de aprendizado do próprio formador.

A cena escolhida pela pesquisadora foi (C12\_A2L), transcrita abaixo, na qual Lara assiste às cenas em que explica como estuda os princípios de ensino de línguas, categorizando-os para aprendê-los melhor.

L: O que eu estou querendo pontuar é que quando eu estudo e observo esses princípios, eu tento encontrar maneiras de categorizá-los de forma que eu possa lembrá-los. Então, alguns estão relacionados à maneira como lidamos com *input*. Alguns estão relacionados com a maneira que lidamos com *output* ou produção, correto? Alguns estão completamente vinculados ao feedback. Talvez isso os ajude a lembrá-los também.<sup>406</sup> (C12\_A2L)

Terminado o filme da AI da formadora, a pesquisadora inicia a cadeia discursiva:

197P: Você ++ deu pra ouvir direitinho as duas cenas?

198L: Deu, deu.

199P: O que você poderia comentar delas duas [das cenas]?

200L: Ah:: *eu propus a atividade* e aí eu to/ *a minha tentativa* de dizer ali, assim, eu tô dando pra eles a “rationale”, *eu tô justificando* por que é que *eles têm que fazer aquela atividade*. Eh e ali tá relacionado com o conteúdo que eles leram pra disciplina uma das ++ o capítulo introdutório de leitura no começo do semestre foi eh do livro da Shruma que é o seguinte “*The role of input, output and interaction*”. Que eles estabelecem nesse capítulo introdutório uma visão MUITO ampla de todos os/ e de maneira eh:: explicada que *a gente pode pensar* no contexto de sala de aula no contexto de ensino de língua estrangeira como há o momento em que *você fornece* informação, mas que é preciso que haja *negociação de sentido* que aí seria interação e que essa *interação precisa ser contextualizada pra que ela seja retida e que há que haver alguma produção*. Então, assim, *foi tentando* + é olhando para os princípios então de aprendizado do *Communicative Language Teaching* como é que eles podem eh:: situar, então/ e “esse tipo de princípio tá mais relacionado a *input*, ou então tá mais relacionado à interação ou tá mais à produção?” E aí, assim, *na verdade, eu tô justificando que a atividade é importante* por que *eles precisam se lembrar e se apropriar desses conceitos*.

O enunciado de (200L) da formadora revela basicamente “preocupações” com o aprendizado dos conceitos com os quais tem trabalhado na disciplina Estágio I. A preocupação de Lara são os conteúdos a aprender para ensinar, como aponta o fragmento (“*eu tô justificando por que é que eles têm que fazer aquela atividade*” e “*na*

<sup>406</sup> No original: “L: What I'm trying to point out is when I study and I look at these principles, I try to find ways to categorize so that I can remember them. So, some are related to the way that we deal with input. Some are related the way we deal with output or production, right? Some are completely related to feedback. Maybe it helps you remember as well” (C12\_A2L).

*verdade, eu tô justificando que a atividade é importante por que eles precisam se lembrar e se apropriar desses conceitos*”). No fluxo da consciência que podemos extrair do enunciado de Lara, temos uma tarefa prescrita para os formandos cujo propósito é ajudá-los a internalizar os princípios do CLT. Já é possível dizer, após a análise de tantos enunciados de Lara, que ela segue uma rotina de explicar todas as atividades propostas, dando ao estudante o racional para cada uma.

Esse agir ou essa “*tentativa*” como coloca Lara, a nosso ver, configura uma forma explícita de ensinar o trabalho de ensino. Lara diz o que fazer, como fazer, por que fazer. Neste fragmento do discurso, ela faz referência ao trabalho na escola (“*a gente pode pensar no contexto de sala de aula no contexto de ensino de língua estrangeira como há o momento em que você fornece informação, mas que é preciso que haja negociação de sentido que aí seria interação e que essa interação precisa ser contextualizada pra que ela seja retida e que há que haver alguma produção*”), e ao trabalho na formação (“*eu tô justificando que a atividade é importante por que eles precisam se lembrar e se apropriar desses conceitos*”).

Além disso, Lara recorre a diferentes vozes. Há a voz das prescrições (“*eles têm que fazer aquela atividade*”); a voz da Didática (“*eles estabelecem nesse capítulo introdutório uma visão MUITO ampla de todos os/ e de maneira eh.: explicada*”), a voz do coletivo microsocial (“*a gente pode pensar no contexto de sala de aula*”), e a voz do coletivo de professores na escola (“*momento em que você fornece informação*”).

No caso deste enunciado, parece-nos que seu sobredestinatário é exatamente o coletivo de formandos. Nossa interpretação apóia-se no uso do discurso direto citado em: “*esse tipo de princípio tá mais relacionado a input, ou então tá mais relacionado à interação ou tá mais à produção?*”, onde Lara retoma as perguntas que parece fazer aos seus formandos. Parece-nos, ainda que a análise que ela faz do seu *eu-formador* denota uma posição responsiva ativa de concordância com a atividade que vê no vídeo.

É preciso dizer que o nosso interesse inicial na cena quando a escolhemos era devido a outro aspecto, como mostra a progressão do diálogo a seguir:

201P: O que eu achei interessante foi o fato de você ter dito que foi *sua forma de aprender*, categorizando. Então você compartilhou com eles uma estratégia de aprendizagem sua, né? Como é que você vê isso em relação a professor-aluno?

202L: Pois é. *Eu faço isso o tempo inteiro* e dou exemplo o tempo inteiro, *você já sabe*, mas, assim, é sempre uma *tentativa*. Não há/ taí, na ação do professor *eu não tenho nenhum tipo de controle* sobre o que é que vai acontecer dali pra frente, *mas foi jogado ali*, pode ser que funcione pra eles também.

O *eu-analista* de Lara, em uma posição responsiva de adesão ao trabalho de ensino do seu *eu-formador*, resgata enunciados anteriores como (“***Eu faço isso o tempo inteiro*** e dou exemplo o tempo inteiro”), convocando a compreensão responsiva da pesquisadora como destinatária desse enunciado (“***você já sabe***”). Lara reflete que, mais uma vez, trata-se de uma “*tentativa*” de auxiliar os formandos a aprenderem os conteúdos *para* ensinar. A formadora tem consciência de que eles podem ou não seguir a estratégia de aprendizagem da professora, mas nem por isso deixa de plantar a semente de uma forma de estudar o assunto (“***eu não tenho nenhum tipo de controle*** sobre o que é que vai acontecer dali pra frente, ***mas foi jogado ali***, pode ser que funcione pra eles também”). Para nós, essa “*tentativa*”, como diz Lara, é válida, pois, às vezes, o aluno consegue alcançar um modo de estudar determinado conteúdo e a orientação do professor pode ser fundamental. Além disso, pode ser, no nosso entender, uma forma implícita de ensinar a ensinar o que fazer para ajudar os alunos.

A formanda Melissa foi confrontada em ALC com a cena (C12\_A2L). No diálogo com a formanda, a pesquisadora tenta descobrir como a estratégia de Lara foi compreendida pela formanda e se ela usaria do mesmo expediente com seus alunos. O diálogo entre pesquisadora e formanda sobre a cena (C12\_A2L) foi o seguinte:

192P\_ALC\_M: Ela, ela passa pra vocês uma estratégia de estudo dela, né, [...] Ela tá passando a estratégia dela pra vocês. Que é que você pensa sobre isso?

193M\_ALC: ***É válido***, né, porque ***pode ser que funcione pra outras pessoas*** também além dela, mas é um pouco complicado porque nem tudo que funciona pra uma pessoa funciona com outra. Então é assim, ***é válido do ponto de vista dela querer ajudar***, mas não necessariamente fosse dar certo comigo e com a Flora, que é quem tá aí [na cena]. Comigo, por exemplo, ***eu acho*** que não funciona.

194P\_ALC\_M: Categorizar os princípios e [M: ***É*** ] tentar aprender por categoria? Mas você acha válida a +

195M\_ALC: Acho a tentativa dela de ajudar, sim, ***com certeza***.

196P\_ALC\_M: Você utilizaria, você faria, né, essa/ ou tomaria essa mesma atitude com os seus alunos?

197L\_ALC: ***Eu faço*** isso às vezes.

198P\_ALC\_M: De passar uma estratégia que é sua...

199L\_ALC: ***É...Mas não é nem tanto...Eu não penso muito nisso*** não...é que eu tenho ***uma relação tão próxima com eles*** que às vezes eu to falando (?) uma coisa que eu faço, ***mas não eu não penso*** “ah eu vou fazer isso pra ajudá-los”, eu acabo falando e, às vezes, ***alguns dizem que dá certo com eles também...*** Às vezes + num dá. Mas ***eu mesmo só comento por comentar***, assim, ***não é nenhuma estratégia***, não.

A compreensão responsiva do *eu-analista* de Melissa em relação ao discurso do seu outro, o *eu-formador* de Lara no vídeo (experiência revivida) e no momento da aula (experiência vivida), é de concordância (“*é válido do ponto de vista dela querer ajudar*”). Porém, Melissa, corroborando o discurso de Lara em (202L: “*eu não tenho nenhum tipo de controle sobre o que é que vai acontecer dali pra frente*”), diz o seguinte sobre a estratégia dada por Lara: “*Comigo, por exemplo, eu acho que não funciona*” (193M\_ALC).

A Melissa professora, no entanto, também passa suas formas de aprender para seus alunos (“*Eu faço isso às vezes*”). Embora, a formanda insista que não planeje esse tipo de ação (“*não penso muito nisso*”, “*mas não eu não penso ‘ah eu vou fazer isso pra ajudá-los’*”) parece-nos que esse agir se trata, aqui, de um comportamento do *métier* que ela já internalizou e, por isso, não se dá conta de que seja uma estratégia ou mesmo uma postura de ensino. A nossa interpretação firma-se neste enunciado de Melissa: “*uma relação tão próxima com eles que às vezes eu tô falando (com eles?) e acabo falando coisa que eu faço*”.

Ancorando-nos no pensamento vigotskiano, entendemos esse agir como uma aprendizagem de Melissa na formação, talvez, com a própria Lara, que evoluiu para um processo que já se desenvolveu em sua consciência, de modo que se tornou natural no seu trabalho de ensino. É o automatismo e a rotina que compõem a história da experiência do profissional, como bem lembram Yvon e Clot (2004, p. 18).

Passaremos, agora, a outro exemplo de ação de Lara na turma Estágio I: a aplicação de pré-testes e pós-testes para o aprendizado de conceitos.

Na cena (C13\_A1L) Lara explica como serão feitos o pré-teste e o pós-teste sobre os conceitos trabalhados nas aulas filmadas e nas aulas anteriores à filmagem. Os alunos fazem perguntas sobre os testes e parecem ansiosos com a tarefa.

A cadeia discursiva gerada a partir da referida cena tem três momentos distintos. No primeiro, a pesquisadora questiona o comportamento dos formandos diante da tarefa proposta. No segundo, discute papel do aluno na tarefa. No terceiro, indaga sobre a relevância da tarefa. Observemos o primeiro momento do diálogo:

136P: Você queria comentar?

137L: Tem um bocado de coisa, *mas* faz o *seu questionamento*. Pontua.

138P: [...] o que me chamou atenção é que você explica, né, a técnica, mas a sensação que dá é que é a primeira vez que você tá falando pra eles/

139L: E não é.

140P: Pela forma como eles se comportam, né?

141L: Era, mas aí vem a situação de/

142P: Por que aí foi ao longo da aula [...] foi no começo da aula, foi no fim da aula. Duas vezes no começo e duas vezes no final, eu acredito.

143L: É tem a preocupação de todo, toda pessoa que tá no assento de aluno, na posição de aluno de porque vai ser testado e se vai ser testado “é preciso me preparar”, e se vai ser testado, “como é que vai ser essa nota”, né? Então [...] o muito a comentar é isso, assim, *se eu não tivesse dito* em nenhum momento que aquele teste, que seria um teste, ou *se eu tivesse mudado o nome*, “então eu vou colocar pra vocês agora uns questionamentos” / *Talvez se eu tivesse mudado o nome* tivesse tido um efeito diferente, **mas** porque era um teste e *eles sabiam* que seriam testados naquilo/ aí é como se...já ficam aterrorizados e preocupados.

É importante salientar que o nervosismo dos alunos é natural para Lara (“*É tem a preocupação de todo, toda pessoa que tá no assento de aluno, na posição de aluno de porque vai ser testado e que não há*”). Percebemos que ela só reconstrói discursivamente o seu modo de apresentar a atividade avaliativa de pré-teste e pós-teste como uma forma de amenizar o estresse dos alunos. Para tanto ela utiliza o discurso direto citado e de construções no subjuntivo que a ajudam a hipotetizar como poderia fazer diferente do que fez, como mostram os fragmentos (“*se eu não tivesse dito* em nenhum momento que aquele teste, que seria um teste, ou *se eu tivesse mudado o nome*, ‘então eu vou colocar pra vocês agora uns questionamentos’/ *Talvez se eu tivesse mudado o nome* tivesse tido um efeito diferente”).

Aqui, talvez tenhamos mais um exemplo emblemático de uma expressão particular da Clínica da Atividade: “transformar para compreender” (YVON; CLOT, 2004, p. 17). Como já vimos em outros momentos dessa análise, a AI de Lara sofre transformação na sua atividade linguageira, isso parece ajudá-la a compreender mais sobre sua atividade e, neste caso analisado, como seria diferente para os alunos, em termos de estresse, se o seu protocolo de instrução, de mediação para aquela atividade fosse outro. Mais uma vez, a análise do seu *eu-formador* pelo *eu-analista* de Lara revela-se um *instrumento psicológico*, como propõem Yvon e Clot (2004, p. 17), apoiados no pensamento vigotskiano.

Observemos, a seguir, o segundo momento do diálogo entre Lara e a pesquisadora:

147P: [...] Na formação, como é que você percebe o papel desses eh... desses meninos que passam, não necessariamente dessa turma, mas de todo mundo que passa pelas suas disciplinas, né? Qual seria o papel desses alunos?

148L: Aí nesse momento/ por que, assim, o valor que é atribuído pra esse pré-teste e pós-teste é muito pequeno. É uma parcela, é um percentual pequeno com relação a todos os trabalhos que eles vão fazer. Mas, assim, tem várias coisas pra pensar no sentido de alunos + *os alunos de letras eh:: têm uma dificuldade* muito maior com/ *em lidar com provas* do que, por exemplo, alunos de áreas das exatas. Aluno de áreas das exatas sabe que vai ter que fazer uma prova e pronto. O aluno de Letras + já/ e:: *acho que isso é uma cultura do aluno que ele vem construindo,*



né, *durante a graduação*, então por isso é muito/ E, principalmente, por que esse teste era um teste de múltipla escolha que eles/ que ia acontecer o fato de resposta correta ou não, então *isso também acarreta uma preocupação maior*, no caso, por que *a gente* tá acostumado a dar, por exemplo, [...] parte dos trabalhos que *eu exijo* nas disciplinas é discorra sobre e trata de conceito, então, assim, é trabalhando com/ e assim, muitas vezes, não tem que tá 100% certo ou 100% errado; não tem só o certo e errado como é no modelo de teste que é múltipla escolha vai tá certo ou vai tá errado acho que isso também pode acarretar...

Lara atribui a ansiedade dos alunos a dois outros motivos. Primeiro, à possível crença (“*acho que isso é uma cultura do aluno*”) de que alunos de Letras não lidam bem com provas se comparados a alunos de exatas (“*Aluno de áreas das exatas sabe que vai ter que fazer uma prova e pronto. [...] acho que isso é uma cultura do aluno que ele vem construindo, né, durante a graduação*”). Segundo, ao modelo de teste. Conforme Lara, seus testes seguem o modelo dissertativo e, na cena, o modelo era múltipla escolha o que não daria chance aos alunos de se expressarem sobre os conceitos (“*esse teste era um teste de múltipla escolha [...] então isso também acarreta uma preocupação maior, [...] a gente tá acostumado a dar, por exemplo, [...] parte dos trabalhos que eu exijo nas disciplinas é discorra sobre...*”). Nesse enunciado de Lara, bem como no anterior entendemos que emerge a voz do *métier*, onde estão os saberes e recursos adquiridos por ela para exercer o seu trabalho de ensino. Lara também se coloca no lugar dos alunos, na tentativa de entender o que pode causar a ansiedade que desmonstraram no vídeo, esse deslocamento em direção ao outro na construção e na reflexão sobre sua própria AI, leva-nos a ver no discurso de Lara, uma relação dialógica de alteridade.

Observemos o terceiro momento do diálogo, quando indagamos sobre a atividade de “pretestar” e “postestar” os alunos sobre os conceitos ensinados.

149P: Mas a técnica, a utilização dessa técnica de avaliação *você crê* que ajuda a tua atividade?

150L: *Ajuda. Ajuda MUITO. Ajuda muito. E como eu disse no começo a função de todo pré-teste é pra informar as ações do professor* que é pra saber assim, “embora isso tenha sido dado em sala de aula o que é que não tá / o que é que não foi registrado, o que é que não foi consolidado, que conceito é que não tá sendo::: que não tá claro, o que é que *eu preciso voltar como professor* pra ver novamente” e aí, assim, enquanto que podia ter caído por um ponto negativo, mas assim, aqueles conceitos que foram tratados a partir do livro da Tilestone que é **What every teacher should know about learning memory and the brain** eh::: *a gente voltou, voltou, voltou*. Então, assim, *precisou retornar a ele pra que houvesse*, então, um *percentual maior de manipulação daquele conteúdo* pra que eles pudessem ser lembrados num futuro próximo, no caso.

Nesse enunciado de Lara (150L), notamos a compreensão responsiva ativa de adesão ao que Lara vê no vídeo de sua AI. É o movimento de identificação com o seu eu-

formador pelo seu *eu-analista*. Lara parece satisfeita com o resultado dos testes por terem mostrado que era necessário retomar os conceitos. O discurso interior de Lara em discurso direto citado (“*embora isso tenha sido dado em sala de aula o que é que não tá / o que é que não foi registrado, o que é que não foi consolidado, que conceito é que não tá sendo::: que não tá claro, o que é que eu preciso voltar como professor pra ver novamente*”) nos leva a crer que, em vez de ignorar os resultados dos testes, ela utiliza os exames como uma avaliação diagnóstica do seu próprio trabalho de ensino. Por isso, a formadora retoma e trabalha os conteúdos novamente. A postura de Lara novamente se revela reflexiva e clínica do seu próprio agir (“*a gente voltou, voltou, voltou. Então, assim, precisou retornar a ele pra que houvesse, então, um percentual maior de manipulação daquele conteúdo*”). É exatamente essa visão, mas também as possibilidades que Lara permite que se abram diante dela e do seu trabalho, que lhe conferem a ampliação do seu poder de agir, que temos testemunhado tanto em sua atividade linguageira como em sua AI. Sua atividade linguageira denota que sua AI busca a apropriação dos conceitos pelos alunos através da mediação.

No próximo subitem, traremos a discussão acerca das dificuldades encontradas por Lara no seu trabalho cotidiano de ensino no CLIN.

#### 4.2.1.1.5 *Ensinando a ensinar: entre dificuldades e caminhos*

O objetivo deste subitem é analisar a atividade linguageira de Lara acerca das dificuldades que ela vive no seu trabalho de ensino e os caminhos que encontra para contornar ou resolver tais dificuldades. Perceberemos que, em sua atividade linguageira, encontraremos outros modos de ensinar a ensinar dessa formadora. Seguiremos o padrão de apresentar os tópicos que nos chamaram a atenção em sua ACS e ALC (a respeito das cenas das formandas em ALC sobre a formação).

Os tópicos selecionados por nós para serem analisados por ela foram: lidar com a falta de atenção dos alunos e gerir o tempo e o conteúdo a ser ministrado.

A cena (C14\_A1L): Lara está explicando a memória episódica e utiliza Bia como exemplo, mas esta não responde à pergunta da formadora, pois não está prestando atenção no momento e revela isso dizendo que estava com o pensamento em outro lugar: “*I was thinking about another thing*”. Apresentaremos o diálogo para situar a atividade linguageira de Lara e as intervenções da pesquisadora.

Primeiro, observamos como Lara lida com os momentos de falta de atenção dos alunos.

Percebemos dois temas principais circulando na cadeia discursiva a seguir. O primeiro refere-se à necessidade de o professor estar atento à turma, mantendo o contato com os alunos para não perder a atenção destes. O segundo tema está em relação direta com o primeiro e refere-se ao uso do nome dos alunos durante a aula. Vejamos o diálogo em ACS.

29L: O que foi que ela disse mesmo? Eu acho que eu tava falando de memória episódica aí, não?  
[...]

31L: E ela responde o quê, que eu não ouvi?

32P: Aí ela, “*I was thinking about another thing*”.

33L: Ah, tá. Pronto. Então eu vou usar esse comentário é pra/ Então, mais um motivo pra, eventualmente, *durante a exposição de algum conceito*, de *input* mesmo/ Pronto, por *isso que é importante trazer esse aluno pra o que tá sendo discutido* por que acontece com *a gente quando::: na posição de aluno, quando não tá falando, só assistindo aula, desligar completamente*, então, assim. Aí foi, aí foi bom. Então, *isso pode ser usado com mais frequência*, eh novamente/  
[...]

36P: [...] Naquele momento quem tivesse [37L: Voando] aéreo, né, aterrissava, aterrissaria. É isso?

38L: Hum-hum. Hum-hum. Sim, sim de trazer pra o que tá sendo discutido em sala de aula. [...] É mais *isso poderia acontecer com mais frequência*.

Os enunciados de Lara, neste momento de sua ACS, reforçam o que ela já havia destacado em outros enunciados nesta análise: a necessidade de manter o contato com o formando durante a aula, a fim de não perder a sua atenção e de obter a sua participação. Lara percebe que naquela cena específica perdera a atenção de Bia e afirma: “*durante a exposição de algum conceito, de input mesmo [...] é importante trazer esse aluno pra o que tá sendo discutido*”. Novamente, em uma relação de alteridade com seus formandos, Lara coloca-se no lugar de quem está na posição de aluno, explicando que é natural o que houve com Bia: “*acontece com a gente quando::: na posição de aluno, quando não tá falando, só assistindo aula, desligar completamente*”. Curiosamente, esse enunciado de Lara corrobora os enunciados da própria Bia sobre o mesmo assunto, quando esta formanda criticou o professor que só fala e não utiliza meios de manter a atenção e a participação dos alunos.

O diálogo progride da seguinte forma:

42P: [...] Mas você usa bastante o nome deles.

43L: Uso, é. Isso é verdade sim.

44P: [...] Você nunca diz “you”.

45L: *Acho uma técnica importante. Acho que eh:: acarreta mais responsabilidade, estabelece uma ++ hierarquia menor com o aluno. Estabelece uma eh:: respeito mesmo. Eu sei quem é aquele aluno, eu o trato pelo nome.* Ele [...] já teve experiências anteriores pra saber que o meu comportamento, a minha reação vai ser de uma maneira que ele possa me tratar de uma maneira direta.

46P: Confiança, né?

47L: [...] na prática é *estabelecer uma atmosfera equilibrada* que não aponte tanto *que o professor é superior* ao, ao aluno, né? [...]

48P: Seria diferente da escola, né, que você tem que, de alguma forma, se impor ali, mostrar que existe uma hierarquia. Na formação não, né?

49L: Não. Na formação, não. *Estamos todos ali aprendendo.*

Nessa cadeia discursiva, Lara aponta alguns sentidos de seu trabalho de ensino, tais como, o respeito ao aluno (“*respeito mesmo. Eu sei quem é aquele aluno, eu o trato pelo nome*”), a busca por uma atmosfera equilibrada em sala de aula (“*estabelecer uma atmosfera equilibrada*”) e a compreensão de que, na verdade, todos devem experimentar um crescimento juntos na formação (“*Estamos todos ali aprendendo*”), formador e formandos. Esse posicionamento de Lara também resgata enunciados anteriores já analisados nessa análise.

Em síntese, podemos dizer que o caminho que ela encontra para a falta de atenção e/ou participação é o diálogo com o formando e, sobretudo, a *tomada de consciência* de que deve estar atenta para formas de promover a participação e trazer o aluno para mais próximo em momentos de *input* em suas aulas (“*isso pode ser usado com mais frequência*” e “*isso poderia acontecer com mais frequência*”).

No próximo ponto a ser abordado, Lara discute a dificuldade de gerir tempo e conteúdo no CLIN. A cena (C15\_A1L): Lara precisa continuar a aulas, mas já está ficando tarde e os alunos começam a se preparar para sair. Lara pede que fiquem mais 20 minutos. Bia, em tom de brincadeira, diz que lhe dá apenas 15 minutos. A cena está transcrita abaixo:

L: OK. Você já estão prontos pra sair? (expressão de espanto)

B: Se você quiser... (todos riem) Só faço o que a professora quiser. Se disser que vá, to indo (?)

L: Ah:: Ah:: Por favor, vocês me dariam 20 minutos? Não acho que posso fazer muita coisa em 20 minutos, mas eu só começaria ... (?) eu só começaria o CLT, por favor? (implorando aos alunos)

...

L: Por favor, deixem me/ Tudo bem você pode comer (aluna pega um lanche).

B: 15 minutos! (todos riem).

L: Obrigada, Bia.<sup>407</sup>

<sup>407</sup> L: OK. Are you ready to go? (expressão de espanto)

B: If you want... (todos riem) Só faço o que a professora quiser. Se disser que vá, to indo (?) (em português)

Terminada a cena, Lara inicia o diálogo seguinte sobre a gestão do tempo e do conteúdo no curso noturno.

52L: *É sempre uma negociação de tudo.* Negociação de tempo, de atenção, de... sentido...

53P: Como é que você lida com isso, Lara, essa gestão do tempo, né? [...] Como é que é essa gestão de falta, de sair mais cedo...?

54L: Então é isso mesmo, Angela. É tentar + e desde o primeiro dia de aula, por exemplo, *eu estabeleço MUITO*, assim, *eu coloco DESDE o primeiro dia de aula* as regras e as propostas e aí a gente tenta ajustar. Eh...Por exemplo, *tenho certeza e eles também podem confirmar isso* [...] Inclusive, assim, *um acordo que a gente faz é* que se, por alguma razão, eu não tiver em sala até 6h20 isso já é um sinal de que muito provavelmente eu não vou tá, *mas tudo é comunicado por e-mail*, então, assim, *entendo também as dificuldades*, por exemplo, tem um dos cinco alunos que ta/ que dá aula até quase 18h então, assim, o tempo que a pessoa leva de deslocamento... Então, assim, eu tenho: *eu tenho plena consciência disso, mas não posso, não posso não posso abrir mão de estar lá pontualmente* por que, assim, é claro, né, *professor formador é professor MODELO, professor que vai virar eh:: fonte de informação* do tipo “*eu quero, eu preciso, eu tenho que ter a consciência de fazer ou tentar fazer igual ou então fazer completamente diferente* por que aquele exemplo foi um exemplo muito negativo”. [...] E quanto às faltas, é...a disciplina dita, né, isso é regra do::: da graduação, da universidade, que eles têm 75% de/ É exigido que eles tenham 75% de presença. E, assim, há várias outras influências pra isso, né? [...] *a gente tem também*, ah: *eu acho que um ponto importante pra falar* sobre isso é que *eu tenho um contato muito direto com eles por e-mail*. Não passa/ como as aulas são dadas semanalmente, *não passo uma semana sem receber e-mail deles*.

O longo enunciado de Lara sobre a sua cena pedindo mais tempo para os alunos ilustra o seu modo de trabalhar na formação. Lara tem “combinados” com os seus alunos, como percebemos neste fragmento: “*eu estabeleço MUITO, assim, eu coloco DESDE o primeiro dia de aula as regras e as propostas e aí a gente tenta ajustar. Eh...Por exemplo, tenho certeza e eles também podem confirmar isso*”. Embora siga as regras da universidade em relação a faltas e atrasos, Lara, numa relação de alteridade, compreende as dificuldades de cada um, como fica evidente no exemplo: “*entendo também as dificuldades, [...] tem um dos cinco alunos que [...] dá aula até quase 18h então [...] o tempo que a pessoa leva de deslocamento [...] eu tenho plena consciência disso*”. Também está claro no enunciado o papel de modelo que ela assume para seus formandos, quando diz: “*mas não posso, não posso*

---

L: Ah:: Ah:: Please, would you give me 20 more minutes? I don't think I can do much in 20 minutes, but the I'd just start... (?) just start the CLT, please? (implorando aos alunos)

...

L: Please, let me/ It's Ok you can eat (para a aluna que pega o lanche)

B: 15 minutes! (todos riem).

L: Thank you, Bia.

*não posso abrir mão de estar lá pontualmente [...] professor formador é professor MODELO*”, em uma relação de responsividade diante dos alunos e do seu trabalho de ensino.

Entendemos que Lara, outra vez, utiliza o discurso direto citado para solicitar a voz dos formandos. Nossa interpretação baseia-se no fragmento: “*eu quero, eu preciso, eu tenho que ter a consciência de fazer ou tentar fazer igual ou então fazer completamente diferente por que aquele exemplo foi um exemplo muito negativo*”.

Ela também chama a nossa atenção para o fato de que mantém um contato estreito com os alunos para contornar dificuldades como essas, como no fragmento “*eu acho que um ponto importante pra falar sobre isso é que eu tenho um contato muito direto com eles por e-mail. [...] não passo uma semana sem receber e-mail deles*”.

Para nós, o enunciado (54L) denota uma postura do ensinar a ensinar através do exemplo, do agir. Trata-se, a nosso ver, de um ensinar implícito, isto é, quando o professor não diz que se deve fazer de uma determinada maneira, mas ao fazê-lo, ensina seus formandos, como a própria Lara pontua no discurso direto citado.

No diálogo em ALC, ao ouvir as formandas a respeito da mesma cena, Lara menciona outras questões. No enunciado (87L\_ALC), por exemplo, ela menciona a segurança como um fator limitador do tempo no CLIN (“*Tem questões de segurança também, Angela, e aí, novamente, depende muito também da... turma numerosa é... não tem nem como pensar, mas a aula precisa ir é... necessariamente até 9.30, não tem outro jeito*”). No mesmo enunciado, Lara diz: “*eu procuro tá pontualmente às seis horas e eu fico esperando por eles. Então, assim, tem professor querendo ficar até às dez, mas porque tá chegando em sala seis e meia porque eles também não chegam. [...] eu tô falando da perspectiva do professor*”. Vemos que a formadora, nesse enunciado tanto compreende a perspectiva do aluno como do professor, falando pelo coletivo restrito de professores de sua IES-A.

Mais adiante, no mesmo enunciado (87L\_ALC), Lara cita outras limitações, através de uma postura de alteridade em relação aos alunos, mas revela também uma postura responsável diante dessas limitações, no sentido de ajudar, com seu planejamento, o aluno que tem jornada tripla. Observemos mais um fragmento do referido enunciado:

*(87L\_ALC\_cont.): a grande maioria dos nossos alunos tem jornada tripla e isso é pra ... pra dizer o mínimo assim, isso é quase incompatível. Então, assim, e aí em termos de cérebro, de processamento de informação aí mesmo, passou do horário comercial, já não tem mais como render, né? Então, assim, é:: aí são as limitações que a gente como professor tem que lidar, é:: o que é que eu vou conseguir dar em tempo hábil pra ser absorvido. E aí é que vai o o trabalho do professor, né, de voltar o conteúdo, de retomar, de passar uma leitura, de abrir um momento pra que eles tragam os questionamentos daquilo que foi lido. Então dividir, como, por exemplo, é prática minha constante que a leitura seja passada,*

*mas que a leitura tenha no início da aula seguinte um questionário pra ser respondido, que eles podem consultar, mas que eles têm que ter tido uma leitura prévia, sabe, assim.... (87L\_ALC\_cont.).*

É interessante o caminho que Lara toma para resolver essa limitação. Ela encontra as soluções no próprio *métier* de formadora. Nossa interpretação encontra respaldo no seguinte fragmento: “o trabalho do professor, né, de voltar o conteúdo, de retomar, de passar uma leitura, de abrir um momento pra que eles tragam os questionamentos daquilo que foi lido”. Lara prossegue, exemplificando como ela própria organiza esse trabalho de mediação da aprendizagem e de solução para as dificuldades de gestão de tempo e de conteúdo a ser ensinado. Lara diz: “**é prática minha constante que a leitura seja passada, mas que a leitura tenha no início da aula seguinte um questionário pra ser respondido, que eles podem consultar, mas que eles têm que ter tido uma leitura prévia, sabe?**”

A nosso ver, aqui há um outro exemplo emblemático do ensinar a ensinar através do agir e da administração de tarefas que podem ser transmutadas para o contexto da escola básica, como uma leitura para casa e um questionário para ratificar essa leitura. Percebemos mais claramente essa ação da formadora no seguinte fragmento de (87L\_ALC), quando Lara menciona sua atividade em uma disciplina de caráter teórico. Diz ela:

(87L\_ALC\_cont.): É + uma coisa + saindo um pouquinho do contexto da prática de ensino, mas, por exemplo, um dos questionamentos quando eu fui dar um *feedback* pra uma turma de 55 alunos era que eles nunca + **isso é uma prática minha de professora**, eles + **eu nunca terminava uma aula sem que eles saíssem dali sabendo qual era a leitura necessária pra próxima aula** e eles disseram que muitas...os alunos que foram aprovados, mais de 30 dos 55, eh:: mas eles disseram que faziam a leitura, tinham esse cuidado, e **quando eu chegava na aula seguinte, começando daquele ponto**, né, pra ter a continuidade **eles diziam que pareciam que não tinham lido o texto**, porque as perguntas que eu colocava eram de uma maneira que/ Então, assim, até isso de **você pensar** “como é que os meus alunos tão fazendo essa leitura extra do que tá acontecendo em sala de aula?” (87L\_ALC\_cont.)

Segundo Lara, essa é uma prática sua na referida disciplina “*eu nunca terminava uma aula sem que eles saíssem dali sabendo qual era a leitura necessária pra próxima aula*”. A partir dessa atividade, Lara se dá conta das dificuldades dos alunos em relação à compreensão do texto acadêmico. E em discurso direto citado, em diálogo interior, coloca para si mesma o seguinte questionamento, que, a nosso ver, é extremamente relevante para a formação do estudante nos semestres iniciais: “*como é que os meus alunos tão fazendo essa leitura extra do que tá acontecendo em sala de aula?*”

No enunciado subsequente, Lara confirma essa prática e os benefícios para os alunos. Aqui, Lara faz uso do discurso direto citado, convocando a voz dos alunos sobre a atividade de leitura acadêmica:

89L\_ALC: [...] para essa turma de 55 alunos, era 1o semestre, mas eu tenho **ABSOLUTA** certeza que foi uma **tomada de consciência**, quer dizer, “*essa leitura que eu tô acostumado a fazer do ensino médio, ela não vai dar conta aqui por que essa minha leitura precisa ser muito mais aprofundada e eu não posso, eu não tenho, como estudante universitário, a minha postura e a minha... precisa ser diferente e saber a minha leitura tem que ser muito mais aprofundada*”. É ir **MUITO** além do ler nas entrelinhas. É conseguir, por exemplo, de um texto, de um capítulo, de um artigo, do que quer que seja **conseguir problematizar** aquilo, “o que é que aquele artigo tá me dizendo e qual é o problema que ele tá me apontando e que caminho é que eu posso seguir dali”.

A visão da formadora de uma atividade que leve o acadêmico a aprender a ler de fato não retira dele a responsabilidade de buscar sua própria formação. Segundo Lara, ainda no enunciado (89L\_ALC):

[...]  **digo pra eles**, assim, não há professor eh:: que seja 100% capaz de repassar todo conteúdo através da exposição da aula. [...]  **eles não podem esperar que tudo parta do professor por que as problemáticas que eles enfrentam é do contexto deles**, então é assim, pra buscar aquelas soluções muitas vezes aquele professor não tem resposta, então ele que tem que buscar. Então, assim, vem duma leitura. “*Eu não posso achar que pra cumprir o meu caminho aqui como aluno universitário é...tá nas mãos do professor, ele vai expor e aquilo ali...*” **Não! Essa leitura é dele. Ele tem que se apropriar dessa leitura** [...] por que não há professor que dê conta disso, né?

Fazendo uso do discurso direto citado e convocando, outra vez, a voz dos alunos, Lara vai tecendo os sentidos do trabalho do formador e do formando. cremos que esse posicionamento de Lara reforça muito do que trouxemos na subseção 2.1 acerca dos modos de ensinar alguém a ensinar e, principalmente, do nosso posicionamento em 2.4.2 acerca do ato responsável do formando também. Nesse sentido, os enunciados (54L), (87L\_ALC) e (89L\_ALC) exemplificam o que consideramos anteriormente como o ato responsivo e responsável do ensinar alguém a ensinar.

Mais adiante, Lara chama a nossa atenção, através do discurso direto citado, para o fato de que essa leitura só acontecerá se o professor cobrar (91L\_ALC) (“*Eu tenho colegas que/ “mas eu passei o livro tal ...dos capítulos” “Sim, mas você cobrou depois? Como é que você comprovou que esses alunos leram? Por que eles disseram que leram? Com uma jornada tripla?”*  **Aí é a maneira como você cobra e aí vai, isso é do agir do professor**”). Nestes fragmentos do referido enunciado de Lara, podemos identificar a maneira dessa



formadora lidar com as “ocupações” dos formandos. De fato, a ampla maioria dos enunciados de Lara reflete que suas “preocupações” gravitam em torno dessas “ocupações”, exatamente como propõe Saujat (2007a).

Para esse autor, é importante que observar essa relação (preocupação do professor → ocupação do aluno), pois é ela que ajuda a organizar a atividade. Sua posição é a de que didática e ergonomia caminhem juntas na formação do professor, como depreendemos do excerto a seguir:

[o] papel da formação deveria consistir em resituar as preocupações dos professores nas ocupações dos alunos. [...] No entanto, *não temos chance de desenvolver competência se não tentarmos pensar juntos sobre essas questões de ergonomia e situações didáticas*. Há que se considerar uma dupla funcionalidade, didática e ergonômica. Isso leva à questão da necessidade de desenvolver gestos profissionais eficientes, mas também a relação dessas habilidades, *preocupações que organizam ou desorganizam a atividade* e que, muitas vezes, imobilizam o desenvolvimento profissional porque os professores já não conseguem mais fazer algo sobre suas preocupações<sup>408</sup> (SAUJAT, 2007a, p. 4, grifos nossos).

A preocupação de Lara, também constatada na sua EI, em levar os alunos a lerem de modo a problematizar os textos, por exemplo, utilizando como instrumentos de mediação os questionários e os testes de leitura confirmam sua postura de envolvimento na atividade dos formandos, como sugere o autor. Cremos que seja justamente essa postura que concorra para a ampliação do poder de agir da formadora em sua disciplina Estágio I.

A seguir, apresentaremos o diálogo sobre o lugar da escola pública em suas aulas. Esse foi um tema que surgiu na ACS de Lara após a visualização de duas cenas em que ela menciona a escola pública para os alunos.

O terceiro tópico diz respeito à presença de aspectos da escola básica nos anos da formação. As cenas visualizadas por Lara são (C16\_A1L) e (C17\_A2L). Nelas, Lara menciona a escola pública. A primeira trata do ensino das habilidades básicas em matemática e português na escola e menciona a falta de pré-requisitos de alunos da escola pública. Na segunda, Lara explica, discute brevemente e critica o ensino de LE nesse contexto. Fragmentos do diálogo gerado pela visualização encontram-se transcritos a seguir.

---

<sup>408</sup> Le rôle de la formation devrait consister à resituer les préoccupations des enseignants dans les occupations des élèves. [...] Or on n'a aucune chance de développer de la compétence si on n'essaie pas de penser ensemble ces questions d'ergonomie et de situations didactiques. Il faut prendre en compte une double fonctionnalité, didactique et ergonomique. Cela amène à repenser la question de la nécessité de développer des gestes professionnels efficaces, mais aussi du rapport de ces compétences, préoccupations qui organisent ou désorganisent l'activité et qui souvent, immobilisent le développement professionnel car les enseignants n'arrivent plus à faire quelque chose de leurs préoccupations. (SAUJAT, 2007a, p. 4).

182P: Lara, sobre essas duas cenas, né, que você trouxe ah:: foram as duas vezes que você trouxe a escola pública pra discussão, né? [...] como é que eles poderiam sair mais cientes dessa realidade, pra [...] não ter um choque com a realidade do ensino de língua estrangeira...

183L: *Mais oportunidades de prática de estágio em escola pública*, [...] se eles [...] são levados a pensar que a prática eh:: de ensino de língua estrangeira nas escolas públicas pode ser transformada, pode ser modificada, *se eles tiverem chances de atuar*, isso pode ser mudado. Então, *eu acho que ensinar a gente aprende ensinando* como a grande maioria das coisas e, né, assim, pedalar a gente aprende pedalando, dirigir *a gente aprende na execução da atividade*. Então, assim, eh *eu vejo* que:: pensar e estabelecer *mais oportunidades de atuação enquanto eles estejam em processo de formação* pode ser um grande/ pode abrir muitas portas pode, pode trazer inclusive novas alternativas de ensino, mas isso só acontece quando *a gente realmente tá dentro das escolas públicas como agentes multiplicadores de mudança*.

Lara é direta na sua compreensão (“*Mais oportunidades de prática de estágio em escola pública*”) e mais uma vez reforça a sua concepção de que ensinar aprende-se ensinando (“*eu acho que ensinar a gente aprende ensinando como a grande maioria das coisas*”). Na sua perspectiva, os formandos precisam de espaço nas escolas públicas a fim de que possam conhecer a realidade, ele teria a oportunidade de atuar na escola antes de concluir a Licenciatura, mas levando para a escola práticas diferenciadas. Lara acredita que, assim, é possível pensar em alguma mudança no ensino de LE nas escolas e romper com a crença de que não se aprende LI na escola.

O diálogo acerca da escola pública continua entre a pesquisadora e a formadora, pois a intenção daquela era discutir o lugar da realidade da escola pública na formação. Mais adiante na cadeia discursiva, Lara afirma que é preciso unir esforços se quisermos formar melhor para a escola:

193L: [...] Esses esforços precisam ser muito...eh:: diretos e os *esforços são conjuntos*. [...] O interesse tem que ser da comunidade, né, da comunidade científica na universidade com a comunidade que tá recebendo esses alunos que tão se formando é e aí, assim [...] Onde é que a gente pode quebrar então essa briga ou esse embate?

194P: [...] E o teu objetivo nessas duas cenas em trazer a escola pública?

195L: *Trazer o questionamento* de, na verdade trazer/ que eu acho que eles passam por isso + que o *ensino de língua estrangeira é diferente* no âmbito da escola pública e dos cursos livres que a gente já/ que assim, que na verdade é um desenho que é muito particular daqui do nosso país, né? Já existe *a cultura, a crença estabelecida* de que inglês ou outra língua estrangeira *não se aprende na escola*, mas pode ser diferente isso.

O objetivo de Lara em mencionar a escola pública foi, segundo ela própria, promover o questionamento acerca dessa realidade, apontando para os alunos a difereça dos

contextos escola e cursos livres. Para ela, há que se trabalhar em conjunto universidade e escola na formação do professor.

A situação discutida no diálogo ilustra, de certo modo, o que Saujat (2007a) comenta sobre o trabalho de ensino: fala-se do trabalho que deve ser feito, mas não se discute o trabalho que é, de fato, realizado no cotidiano do professor, das maneiras que ele o realiza. Pelos enunciados de Lara, o ensino na escola continua longe da formação.

Para finalizar a análise das confrontações com Lara (ainda utilizaremos outros enunciados de ALC com Lara na análise das confrontações das formandas no item seguinte), apresentaremos a sua posição sobre a participação nesta pesquisa. Conforme os enunciados a experiência foi válida para a formadora. Os fragmentos a seguir comprovam nossa interpretação. Assim, Lara se mostra contente e confortável no seu trabalho de ensino.

222L: Sempre tem eh sempre tem muito o que melhorar, Angela, é sempre um aprendizado. E, assim, a maneira como *eu me sinto*, tem uma parte que se sente muito confortável por que acha que a situação eh por que me *sinto confortável no meu papel, por que escolhi ser professora e me sinto eh feliz com a escolha que eu fiz e que sempre tem espaço pra, pra melhorar*. Já tive algumas experiências muito ricas, no caso específico dessa disciplina, a turma foi um pouco mais quieta, menos ativa, mas, assim, que *eu precisei puxar muito* eh, mas eles vão conseguir produzir o que é exigido dessa disciplina. *Gostaria que a turma fosse mais participativa, mas é isso, assim, na prática de ensino é o que a gente pode fazer com o que a gente tem*.

O enunciado de Lara revela uma postura reflexiva (“*é sempre um aprendizado*”) compreensão responsiva de conformação com a situação que tem na formação e, especificamente com a turma do Estágio I (“*Gostaria que a turma fosse mais participativa, mas é isso, assim, na prática de ensino é o que a gente pode fazer com o que a gente tem*”). É possível identificar as preocupações de Lara com seus *formandos* (“*eu precisei puxar muito eh, mas eles vão conseguir produzir o que é exigido dessa disciplina*”).

No enunciado (224L), quando Lara analisa o fato de suas sugestões terem sido utilizadas nas microaulas, ela expõe sua relação com a docência da seguinte forma:

224L: Há o conforto de ter/ de achar que *eu escolhi a profissão certa* e de *me realizar fazendo esse papel*, mas há também o lado de que não pode/ que essa profissão exige eh:: *preparo, reflexão* e um *pensar* assim constante, já que eles também/ por exemplo, o que a *autoconfrontação tá me gerando* e que *eu já vou mudar* pro semestre seguinte um momento de:: / *vou alterar a minha grade de objetivos e vou incluir assim uma atenção especial na construção do pedagogical creed* que é o ensinar como ciência ou como arte. *Eu acho* que muita coisa *pode ser explorada*, então, assim, esse é um fruto do que essa autoconfrontação *já me deu*. Mas enfim é uma profissão que *não tá nunca acabada*.

Podemos afirmar que Lara está satisfeita com a sua profissão (“*eu escolhi a profissão certa*”), quando diz estar realizada no papel de formadora. Lara também retoma o que expôs durante toda sua ACS e ALC, a sua postura reflexiva (“*essa profissão exige eh:: preparo, reflexão e um pensar assim constante*”) e a ideia de que está sempre a aprender no seu trabalho de ensino (“*Mas enfim é uma profissão que não tá nunca acabada*”). Por fim, Lara afiança que a experiência nesta pesquisa gerou conseqüências positivas para a sua prática (“*vou alterar a minha grade de objetivos e vou incluir assim uma atenção especial na construção do pedagogical creed*”), que logo pretende implementar.

O enunciado (224L) de Lara revela sentidos construídos da formadora encontrados na pesquisa de Facco (2013, p. 134), também realizada através da autoconfrontação, como os sentidos de felicidade e de certeza na escolha da docência como profissão,

No final da ACS, a pesquisadora indagou (225P): “*Mas aí, como é que foi pra você esse momento agora, se ver e comentar...*” Ao que Lara respondeu:

226L: Olha, Angela, *eu já tinha tido as minhas aulas gravadas e analisadas anteriormente. Então, assim, eu sempre vejo + e desde o começo, assim + eu acho que você pode contar com a minha tranquilidade, em nenhum momento eu fiquei ansiosa, preocupada...*Então, assim, eu *olho pra essa oportunidade [...]* inclusive, assim, de *maneira muito egoísta*. Eu olho como maneira de melhorar a *MINHA* aula o *MEU* ensinar, a minha prática de ensino. Eh::: Acaba que é ótimo poder tá contribuindo e gerando dados pra uma pesquisa de doutorado que tá utilizando uma metodologia inovadora, sabe? Mas, assim, eu *me sinto tranquila desde o começo* eh... e *tenho alguma, algum conforto em tá nesse papel* que eu tô e eu olhei pra todo esse processo como mais *uma oportunidade pra enriquecer e modificar, me mostrar, assim, que pontos é que, é que podem ser modificados na ação do professor*, né, assim + E é isso. E vejo que a contri/ e vou colher frutos dessa contribuição que a autoconfrontação tá me dando, como eu já falei, por exemplo, *de pensar em modificar alguns pontos do currículo, né, que eu programo pra disciplina*.

O enunciado (226L) sintetiza o que Lara mostrou durante todo o processo dialógico de ACS e ALC que trouxemos para essa análise. Isso foi importante para a aplicação do QMAC e para o “diálogo” com as formandas através das ALC. Em outro momento da ACS, Lara responde que a ACS é (230L) “*Sim, pode uma ferramenta de grande desenvolvimento pra::: / a gente pode passar e pensar então na utilização dessa metodologia pras disciplinas de prática*”. Porém, a formadora adverte para o fato de que adotar uma metodologia dessas na graduação

230L: [...] exige uma dedicação  *muito grande* em termos de carga horária que *NINGUÉM* tem pra poder utilizar isso todo o semestre. E “ninguém” + entenda né, assim, *nem o próprio professor da disciplina*, nem os alunos que tão/ então precisa ser muito pontuada eh pra que essa reflexão possa ocorrer.

Lara deixa claro que o instrumento é adequado, profícuo, mas dificilmente viável para o contexto da IES-A, em termos de carga-horária exigida para as etapas do QMAC (“*NINGUÉM tem pra poder utilizar isso todo o semestre*”).

Em síntese, a respeito do trabalho de ensino no CLIN e na disciplina Estágio I, a ACS com a formadora Lara e sua ALC sobre a formação levam-nos a inferir o seguinte:

- a) A sua atividade languageira pode ser caracterizada por pausas, cortes, reflexões, retomadas, ênfases dadas pela repetição de ideias e posições firmes diante do trabalho de formação.
- b) A atividade languageira pode ser descrita, também, pelo uso de modalização epistêmica (“eu acho”, “eu penso”, “eu vejo”, “eu sei”); além da inserção de si em proposições utilizando o pronome pessoal “eu” e os pronomes possessivos “meu” e “minha” (“meu pensar”, “meu comportamento”, “meu *input*”, “meu ensinar”, “meu questionamento”, “meu *pedagogical creed*”, “minhas ações”, “minha intenção”, “minha preocupação”, “meu agir”, “minhas aulas”, “minha prática”, “minha ação”, “minha opinião”, “minha visão”, “minha forma de ver”, “minha tarefa”, “minha tentativa”, “minha profissão”), conferindo adesão ao seu próprio discurso. Adesão esta presente também nas formas: “fico tranquila”, “fico muito tranquila”, “fico contente”, “me sinto tranquila”, “me sinto confortável”, “me sinto feliz”.
- c) A sua atividade languageira constituiu-se, fundamentalmente, de relações de exotopia, alteridade e responsividade, em movimentos dialógicos de identificação, afastamento e reaproximação com o outro (“*eu-formador*”).
- d) O uso do discurso direto citado recupera a voz dos formandos, dos colegas e reconstrói a sua atividade inicial na linguagem.
- e) A descrição das ações didático-pedagógicas como tentativas (“intenção de tentar”, “é sempre uma tentativa”, “tentar estabelecer”, “é só uma tentativa”, “tentar ajustar”, “tentar fazer”, “minha tentativa”).
- f) O seu trabalho é pautado por uma relação de alteridade constante com os formandos na linguagem.

- g) As ações expressas na atividade linguageira mostram-se voltadas para o ensino do conteúdo para ensinar.
- h) A crença de que só se aprende a ensinar, de fato, na prática.

Essas são algumas conclusões que podemos relacionar após as análises. Na discussão dos dados traremos mais aspectos identificados nestas e nas demais análises.

No próximo item, abordaremos as confrontações com as formandas Bia e Melissa.

#### **4.2.2 Autoconfrontações com Bia e Melissa: “*Eu aprendi na prática, não aqui!*”**

Neste item, analisaremos as autoconfrontações simples e cruzada de Bia e Melissa. Convocaremos, quando for pertinente, a voz da formadora em ALC sobre a ACS de cada formanda individualmente e sobre a ACC das formandas em dupla. Desse modo, esperamos promover um diálogo entre as atividades linguageiras dessas protagonistas.

De modo a organizar a apresentação dos diálogos, inicialmente, selecionamos os tópicos/temas que consideramos semelhantes nas microaulas das formandas. Assim, será possível analisar os enunciados em conjunto. O primeiro tópico refere-se ao uso de recursos didático-pedagógicos. O segundo refere-se ao uso do nome dos alunos. O terceiro diz respeito ao plano de aula. Em seguida, selecionamos tópicos/aspectos distintos observados nas microaulas de cada uma individualmente. Mais adiante apresentaremos esses tópicos acompanhados das análises da atividade linguageira dessas protagonistas. Lembramos que todas as interações partiram das cenas da atividade inicial concreta das microaulas assistidas pelas formandas em ACS e ACC.

Na sequência, apresentaremos os tópicos semelhantes primeiro em ACS, depois em ACC e depois em ALC. Antes, porém, é preciso ficar claro que nosso objetivo principal nessas confrontações é identificar os sentidos do trabalho docente em LI para as protagonistas, a fim de respondermos às nossas questões de pesquisa sobre a formação e provocar nas formandas o pensar sobre a própria atividade. A Figura 33 mostra a disposição da sala no momento da ACS com as formandas.

#### 4.2.2.1 Autoconfrontação Simples: os sentidos do trabalho por cada formanda

Neste subitem examinaremos os sentidos do trabalho por cada formanda protagonista a partir do que falam sobre o uso de recursos didático-pedagógicos, o uso dos nomes dos alunos e o plano de aula. Iniciaremos pela ACS de Melissa. Para situar o leitor, informamos que Melissa mediu a aprendizagem do tempo verbal “*present perfect*”.

Após assistirem à cena da microaula de Melissa, esta formanda e a pesquisadora têm o seguinte diálogo, encetado por esta última. A pesquisadora pausou o vídeo, pois Melissa avisou que “dificilmente” o pausaria.

O primeiro aspecto refere-se **ao uso de recursos didático-pedagógicos** nas microaulas.

1P\_ACS\_M: Vou dar uma paradinha. É:: *lá* naquela primeira cena, né? Eu vi que você, você já começou a aula com o recurso multimodal, né, que foi o *power point*

[...] É::: você sempre usa esses recursos multimodais, assim, nas suas aulas?

3M: *Sempre* que *eu quero* introduzir um assunto novo, *eu pego pelo visual*. Aí, depois é que *eu vou introduzir* o livro e outras coisas, *mas primeiro é sempre o power point*.

4P\_ACS\_M: Isso ajuda no teu trabalho? Você acha que te ajuda?

5M: *Demais!* Ajuda  *muito*.

6P\_ACS\_M: Como?

7M: Porque *é uma coisa que os meninos* estão vendo. *É uma coisa que faz parte da realidade deles*. *Essas* figurinhas, *eu sempre* procuro colocar uma coisa engraçada pra chamar atenção. E *eu consigo puxar eles pra mim*, entendeu? Aí, quando eles já tão comigo *eu consigo* dar o conteúdo. *Mas* se eu for chegar abrir o livro, “abra na página tal e tal e tal”, eles nem abrem o livro. *Os meus alunos são assim*. Então *eu realmente preciso pescar a atenção deles*.

[...]

10M: Quando eu não levo, eles mesmos perguntam: “Ah, não vai ter o *power point* hoje?” “Não sei quê, não sei quê...”

Percebemos que, ao analisar a sua atividade na disciplina Estágio I, a formanda traz para o discurso a sua atividade profissional que já desenvolve em uma escola há dois anos. Sua fala não se restringe à atividade inicial filmada, mas à atividade docente cotidiana. Provavelmente, isso seja consequência da forma como a pesquisadora fez a pergunta (“*você sempre usa esses recursos multimodais, assim, nas suas aulas?*”).

A formanda demonstra que gosta do resultado desse recurso em (5M): “*Demais! Ajuda muito!*”, que sabe utilizá-lo e que conhece o racional que o fundamenta, quando diz em (3M): “*Sempre* que *eu quero* introduzir um assunto novo, *eu pego pelo visual*”; e em (7M): “*eu sempre* procuro colocar uma coisa engraçada *pra chamar atenção*. E *eu consigo puxar*

*eles pra mim*, entendeu?”. Percebemos que, nos enunciados (3M) e (7M), Melissa reconstrói a sua atividade inicial na atividade linguageira, baseando-se em uma relação de alteridade com os seus *alunos reais*. Ela ainda não estabelece uma relação com os colegas que participaram da microaula (7M: “*Porque é uma coisa que os meninos estão vendo. É uma coisa que faz parte da realidade deles*”). Melissa também traz a voz dos seus alunos reais em discurso direto citado para a reconstrução da atividade docente cotidiana em (10M) “*Ah, não vai ter o power point hoje?*” e “*Não sei quê, não sei quê...*”.

A pesquisadora, então, tenta trazer a análise para a cena revivida em (19P\_ACS\_M). Vejamos a progressão do diálogo com a formanda:

11P\_ACS\_M: Certo. Então você trouxe da sua experiência de sala de aula...

12M: Foi.

13P\_ACS\_M: Você construiu a sua aula a partir/

14M: Essa aula, *eu já tinha dado* no 9º ano. Só:: mudei algumas coisas.

15P\_ACS\_M: Sei. *Aí* você acha que funcionou do jeito que você queria?

16M: *Perfeitamente*.

17P\_ACS\_M: Durante a::: durante a aula?

18M: Funcionou. *Nessa* que você fala, né?

19P\_ACS\_M: Isso, na, na... Porque a gente tá analisando *essa* aula/

20M: Assim, *funcionou do jeito que eu queria que tivesse funcionado, mas é claro* que *eu sei* que todos os alunos já sabiam o assunto, então isso facilitou bastante. No meu caso, eu tive que/ *na minha sala de aula mesmo, eu tive* que dar uns exemplos por fora, *eu tive* que explicar muitas vezes em português porque eles não entenderam muito bem, *mas aqui, claro que... ia dar certo*, né? Porque:: já que os meninos sabem até mais do que eu...

Melissa confirma a relação com a sala de aula real, quando explica em (14M): “Essa aula, *eu já tinha dado* no 9º ano”. A pesquisadora indaga sobre a microaula e Melissa passa analisá-la de forma positiva, demonstrando total concordância com o seu outro (*eu-formando*) no vídeo da AI, quando diz que a aula funcionou “*Perfeitamente*”, que “*funcionou do jeito que eu queria que tivesse funcionado*” e, acrescenta, através do uso do dêitico “*aqui*”, “*mas aqui* [= na microaula], *claro que... ia dar certo*”. Ainda assim, Melissa retoma a sua classe no meio do enunciado (20M) ao dizer, de novo, por meio dos dêiticos “*minha sala*”: “*No meu caso, eu tive que/ na minha sala de aula mesmo, eu tive que dar uns exemplos por fora, eu tive que explicar muitas vezes em português porque eles não entenderam muito bem*”.

As duas outras cenas onde são empregados recursos didático-pedagógicos mostram Melissa utilizando um jogo de gramática com plaquinhas (confeccionadas por ela mesma), chamado por ela de “*guessing game*” (adivinhação). Sobre o primeiro jogo a formanda respondeu que na aula (119M) “*Tem que ter diversão*”.

A pesquisadora faz uma pergunta em (120P\_ACS\_M: “*Ah...você acredita que isso tem efeito na aprendizagem deles?*”) e, outra vez a formanda retoma a sua atividade



docente para explicar o uso do jogo e seus benefícios: (121M: “*Tem sim. Tem demais. [...] Às vezes, eu tenho aluno que não tá nem aí pra minha aula, mas quando eu coloco a brincadeira ele vai lá e faz, ele participa, aí ele acerta e ele fica feliz com o próprio resultado dele. Então, eu faço sempre*”).

Observamos no discurso de Melissa que a formanda parece conhecer bem como e por que inserir o elemento lúdico como um instrumento mediador em sua atividade, mas não relaciona a sua atividade linguageira à microaula, então a pesquisadora tenta, novamente, trazer a atividade inicial concreta de Melissa para a discussão. Examinemos o diálogo:

122P\_ACS\_M: E *nessa aula*, você acredita que teve esse, esse resultado que você esperava, esse resultado de...

123M: Sim. Quebrou um pouco o gelo deles. E alguns deles usaram é::: questões comple/ é respostas completas que *eu nem tinha dito* que era pra eles usarem. Eles acabaram usando + e + *me surpreendeu* bastante.

Melissa, então, fala sobre sua atividade na microaula. Sua compreensão responsiva em relação à pergunta da pesquisadora denota que o *eu-analista* da formanda continua identificando-se com a atividade do seu *eu-formando*, quando responde que o jogo teve um resultado melhor do que ela havia planejado (“*E alguns deles usaram é::: questões comple/ é respostas completas que eu nem tinha dito que era pra eles usarem. Eles acabaram usando + e + me surpreendeu bastante*”).

Antes de prosseguirmos, convém lembrarmos que a autoconfrontação objetiva gerar uma atividade sobre a atividade, onde a primeira é revivida na linguagem e a segunda é a atividade concreta mostrada no vídeo, a fim de que possa haver desenvolvimento, como explicam Vieira e Faïta (2003). A ACS funciona, assim, como uma ZDP onde o diálogo sobre a atividade acontece, proporcionando caminhos para esse desenvolvimento. Por isso as tentativas da pesquisadora de fazer com que Melissa focasse sua atividade linguageira na sua atividade inicial.

Sobre o “*guessing game*”, a pesquisadora optou por pedir que Melissa apenas comentasse, com vistas a focar a sua atenção na AI: (124P\_ACS\_M): “*OK. Você gostaria de comentar essa primeira parte aí do 'guessing game'?*” E Melissa deu a seguinte resposta:

125M: '*Guessing game*' *eu sempre faço* também pra ver se os meninos pegaram o assunto, especialmente se não tiver exposição de gramática, *como não teve*. E + a *questão do chocolate* eu coloco porque, às vezes, os meninos ficam muito retraídos e *é impressionante como eles sempre querem responder* quando tem algum prêmio, principalmente os meninos. Aí eu faço mesmo só pra brincar um pouquinho.

126P\_ACS\_M: Então você acha que é uma, uma técnica, uma forma eficiente de/de trabalhar/ a linguagem em sala de aula.

128M: É

127M: Super é

129M: *Eles gostam. Eu consigo agradar* [...].

130P\_ACS\_M: [...] você consegue bons resultados?

131M: Consigo. *Sempre consigo*.

É perceptível na linguagem de Melissa o modo fluente e, sobretudo, assertivo como ela se refere à sua AI e à atividade na escola. Nossa interpretação está firmada em trechos como “*sempre consigo*”, “*Eu consigo agradar*”, “*eu sempre faço*”, “*tem sim. Tem demais*”, “*Perfeitamente*”, “*funcionou do jeito que eu queria*”. “*É claro que eu sei...*”. A AI é mencionada rapidamente no fragmento “*como não teve*”, referente ao fato de que em sua microaula não houve explicação explícita do tópico gramatical.

Aqui é pertinente chamar a atenção para o fato de que Melissa usa o “eu” ao longo de sua autoconfrontação para se referir à sua atividade docente: (3M) “eu quero”, “eu pego”, “eu vou introduzir”; (7M) “eu consigo”; “eu procuro”, “eu preciso”; (14M) “eu já tinha”; (20M) “eu tive”, “eu queria”; (124M) “eu sempre faço” e (129M e 131M) “Eu consigo”. Podemos dizer que os enunciados Melissa revelam a “evocação” da “experiência profissional”, como identificado no estudo realizado por Faïta (1989, p. 119). Podemos dizer que, nesse caso, é o *métier* (DUBOSCQ; CLOT, 2010, p. 259) que fala nos enunciados da formanda Bia como seu sobredestinatário. Dantas-Longhi (2013, p. 179), em seu estudo sobre o uso de jogos em aulas de FLE em um curso de extensão da USP, também identifica, nos enunciados dos seus protagonistas, o que considera uma “perspectiva subjetiva” baseada na experiência de trabalho destes.

A outra formanda, Bia, também utilizou recursos lúdicos e audiovisuais em sua microaula. Bia usou a lousa, a tela de projeção, uma música e um fantoche, como recursos pedagógicos para mediar o ensino de *verbo to be* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

Bia assiste à sua atividade inicial. Na primeira cena faz uso da lousa e a pesquisadora questiona: (3P\_ACS\_M) “*Você gostaria de comentar sobre isso?*” Bia responde fazendo referência à sua microaula, isto é, à sua AI:

4B: *Nesse momento eu imaginei que seria muita informação* colocar as três formas logo de cara, então coloquei somente a afirmativa + completa. *Deixei* só o sinal de negativo e o sinal de interrogativo *para que eu pudesse* + alcançar no decorrer da aula + ir mostrando as outras formas.

5P\_ACS\_B: Ah, para ficar como registro, né, se *you* precisasse recorrer, *you* teria lá no quadro, não precisava fazer/  
 6B: Isso. Até porque *eu uso bastante o quadro*, né, já *como professora de Ensino Fundamental I, eu uso bastante o quadro* também para que *eles possam* ficar sempre voltando pro quadro pra ver o conteúdo, né? E *ai, eu usei a mesma forma* que eu utilizo pra dar a aula que eu dei para a faculdade.

Em (4B), Bia esclarece o *real de sua atividade* ao explicar a razão de não ter exposto todas as formas do verbo (*to be*) na lousa de uma só vez no início da aula (“*Seria muita informação*”). A pesquisadora tenta recuperar o sentido do enunciado para certificar-se de que sua interpretação do dito é correta (5P\_ACS\_B): “*Ah, para ficar como registro, né, se você precisasse recorrer, você teria lá no quadro*” e Bia confirma (“*Isso*”).

Entendemos que há três aspectos importantes no enunciado (6B). Primeiro, a informação de que Bia faz uso da lousa em suas aulas (“*eu uso bastante o quadro*, né, já *como professora de Ensino Fundamental I, eu uso bastante o quadro*”) é um dado relevante, pois pode explicar a sua crítica<sup>409</sup> a um de seus professores do CLIN por não usar a lousa e só falar durante as aulas. Nesse diálogo, Bia ratifica como e por que valoriza esse recurso.

Segundo, o respaldo que a formanda busca em sua atividade docente fora da escola para explicar o seu agir na microaula (“*ai* [= microaula], *eu usei a mesma forma que eu utilizo pra dar a aula que eu dei para a faculdade*”). Notamos que Melissa faz o mesmo em seus enunciados. Terceiro, talvez seja uma consequência do segundo, a relação dialógica de alteridade com seus alunos (da escola) no fragmento (“*para que eles possam ficar sempre voltando pro quadro*”) e a presença marcante da voz do *métier* na constituição da atividade linguageira dessa formanda.

A respeito da relação de alteridade, esta também se faz presente em (4B), não de modo explícito como em (6B), mas pela preocupação de Bia em facilitar a visualização e a aprendizagem das informações organizadas na lousa na microaula (“*Nesse momento eu imaginei que seria muita informação colocar as três formas logo de cara, então coloquei somente a afirmativa*”). Aqui, os alunos (neste caso, os seus colegas de classe) também são sua referência para o desenvolvimento da atividade.

O outro recurso utilizado por Bia foi a música. A visualização da cena gerou o seguinte enunciado dessa formanda:

<sup>409</sup> O leitor poderá retomar essa crítica nos enunciados 167B (p. 524) e 169B (p. 525), na ALC de Bia sobre a formação.

16B: *Eu sempre uso* para as aulas porque, como eu falei, né, *eu dou aula pra criança e essas coisas chamam atenção*: fantoche... eh::: fazer alguma mostragem de desenho + às vezes eu boto vídeo, desenhos animados ou filme mesmo para criança. E *eu uso bastante o data show* nas aulas. E a música também é bastante usada + pras crianças são canções, *mas no caso dessa aula eu usei* uma música mesmo, né, de, de uma banda que é bastante conhecida e a escolha da música foi *pra trabalhar o conteúdo* por isso escolhi essa + ela foi escolhida entre outras músicas porque falava::: eh::: bastantes frases, tinha bastante frase usando o verbo 'to be' que era o que eu tava querendo abordar.

Bia retoma a sua atividade docente para explicar o uso dos recursos didático-pedagógicos em sua microaula (“*eu dou aula pra criança e essas coisas chamam atenção*”). Mas a formanda logo se volta para a sua AI (“*mas no caso dessa aula eu usei uma música mesmo [...] pra trabalhar o conteúdo [...] porque [...] tinha bastante frase usando o verbo 'to be' que era o que eu tava querendo abordar*”), através do uso do dêitico “dessa” em relação à microaula filmada. Aqui, identificamos relação de alteridade da formanda com os alunos (da escola): colocar-se no lugar das crianças, compreender o que elas gostam, a fim de planejar a aula *para* elas.

Ainda sobre a cena da música, em (66P\_ACS\_B), Bia<sup>410</sup> para o vídeo da sua AI e comenta o seguinte:

65B: *Nesse momento* da aula, eu colocava a música em partes, né, por estrofes, porque *eu queria* que os alunos acompanhassem a leitura da letra da música, né, pra perceber onde que precisava ser preenchido o espaço com o verbo, e, aí, *eles também estavam repetindo* a letra da música pra ficar/ pra trabalhar mais uma vez o conteúdo, né, em cima da letra da música.

Percebemos, novamente, o uso da expressão de valor dêitico “*nesse momento*”, quando nos é possível saber que Bia se refere à microaula. Temos, também, a voz da didática no planejamento da atividade baseado nos objetivos e nos alunos (“*eu colocava a música em partes, né, por estrofes porque eu queria que os alunos acompanhassem a leitura da letra da música*” [...] *eles também estavam repetindo a letra da música*”). A partir desse enunciado, a pesquisadora aproveitou para conhecer o pensamento da formanda sobre o uso de músicas na aula de LE (66P\_ACS\_B) “*Como é que você vê a utilização de música na aula de língua estrangeira?*” A resposta de Bia parece revelar a influência de sua experiência como aluna (atitude também percebida em Lara) de LI em sua atividade docente.

<sup>410</sup> Bia teve mais iniciativa de parar o vídeo do que Melissa. Esta última passou a pausar o filme na ACC com a colega e na ALC sobre a formação, também com a presença de Bia.

67B: Bom, *nas aulas que eu tive como aluna, sempre via* os professores usarem música pra trabalhar a, a língua estrangeira. *Eu sempre via/ E eu achava* isso bem útil porque na música você consegue ver + eh:: eh::: o conteúdo que você tá aprendendo *naquela aula*, eh::: sendo colocado na prática *ali*, uma coisa que você escuta em qualquer lugar, então tá trabalhando, tá praticando mesmo/

O enunciado (67B) leva a crer que Bia utiliza o recurso da música com base no que observou em seus professores de inglês, porém, não naqueles que atuam na formação. Nossa interpretação baseia-se no uso do enunciado no passado (“*sempre via*”, “*sempre achava*”) e também no enunciado (87B), logo adiante. Novamente, constatamos a hipótese de Lortie (1975/2002) sobre o aprendizado pela observação do outro. É possível dizer, ainda, que, em todos esses enunciados em que Bia analisa sua AI, a sua compreensão responsiva diante do vídeo tem sido de adesão ao trabalho de ensino do seu *eu-formando*, assim como ocorreu nos enunciados de Melissa.

Prosseguindo em sua ACS, ao visualizar a cena em que usa o fantoche, Bia para novamente o vídeo e inicia a cadeia discursiva sobre sua AI (“*Aí é o momento*”), identificando-se com o modo como seu *eu-formando* realizou a atividade concreta em análise:

71B: *Aí é o momento do fantoche, né, que eu trouxe para ver se dava uma + um pouquinho de diversão na hora da aula. Era pra chamar atenção mesmo, né, pra que eles/ tipo assim, mudar de cenário com os alunos pra que eles ficassem um pouco mais::: eh::: Como é que eu posso dizer? + Extrovertidos pra falar/*

72P\_ACS\_B: Mais à vontade/

73B: e pra dar uma graça mesmo na aula pra que eles achassem divertido.

[...]

79B: *Pra mim*, a aula tem que ter um momento, pelo menos um momento de descontração porque senão cansa + o aluno. E *eu tive professores maravilhosos* que trabalhavam dessa forma e *a aula era muito boa, você* passava duas horas na aula, mas não sentia aquelas duas horas porque a cada meia hora, não sei se era assim que o professor fazia, mas acontecia assim, três, quatro momentos de diversão ou uma piada, ou uma, sei lá, um barulho que fizesse *a gente/ + chamar atenção*, ou se não uma palavra que fizesse rir + alguma uma coisa, mas *ele sempre, esse professor* do qual eu tô falando, era muito engraçado. A aula toda, *ele fazia alguma coisa pra gente ficar::: eh::: atento ao que ele tava querendo mostrar.*

80P\_ACS\_B: Interessante. Então você acredita *nisso* e você faz *isso* como professora.

81B: Acredito. *Tento* fazer, né? Não sei se os alunos acham engraçado. Pelo menos *tento*.

No enunciado (71B), Bia fornece o racional para o uso do fantoche e, para nós, há também uma relação de alteridade com os alunos (colegas). Em (79B), ela confirma a influência de certos professores na sua aprendizagem (“*eu tive professores maravilhosos* que trabalhavam dessa forma e *a aula era muito boa*”) e, em (81B), confirma tal influência na sua

atividade docente (“*Tento fazer, né, não sei se os alunos acham engraçado. Pelo menos tento*”).

O fragmento final de (79B) também chama a nossa atenção em virtude de, nele, Bia revelar que “a aula toda *ele* [seu professor] *fazia alguma coisa pra gente ficar::: eh::: atento ao que ele tava querendo mostrar*”. Na análise que Bia faz de alguns professores da formação, análise esta já apresentada no item anterior, a formanda queixa-se de que esses não utilizam meios para manter o aluno atento e perdem esse aluno durante a aula, já que não é solicitado a participar da aula. Veremos nos enunciados a seguir que Bia volta a esse tema. Essa é uma questão relevante para a formanda.

Continuando o diálogo, a pesquisadora perguntou em (84P\_ACS\_B): “*Você acha que o papel do lúdico é esse?*” A resposta de Bia foi a seguinte:

85B: *Eu acho. Acho* que é pra quebrar mesmo esse negócio de + *você* + ah “eu to assistindo aquela aula chata porque não tem nada de diferente é só a professora falando, *a gente* não participa de nada”, ou se não, “a professora não faz nada de divertido pra *gente* poder ficar mais + sei lá + à vontade na aula”.

Usando a modalização epistêmica (“*Eu acho*”), a formanda traz para o seu discurso a voz dos alunos e em discurso direto citado, ela respalda o seu ponto de vista de que os alunos exigem uma aula que se afaste de padrões expositivos. Podemos perceber a crença de Bia de que uma aula precisa de “algo diferente” para captar a atenção dos alunos. Nesse momento, a pesquisadora aproveita para inserir o *tema da formação*, encetando uma nova cadeia discursiva a partir deste último:

86P\_ACS\_B: E a formação? Você acha que a formação tem dado isso pra você ou foi a sua experiência que lhe mostrou isso aí? [...] a tua experiência como aluna ou a experiência como professora ou a formação?

87B: *Eu acho* que as duas coisas. Tanto como aluna, como eu mencionei, né, alguns professores muito bons que eu + *que eu tive* ++ E também aqui na formação encontrei também *uns dois professores* também que faziam esse tipo de, de, sei lá, vou chamar de comédia, né? na hora da aula e... *Como professora, eu procuro utilizar também*. Como *eu acho* que foi interessante pra mim, pode ser interessante também para os meus alunos.

Bia revela, a partir de modalização epistêmica (“*eu acho*”) e relação de alteridade com os professores que teve (construção de si como professora), a influência de professores que teve fora da formação e de um número pequeno de formadores (“*uns dois professores*”) que utilizaram o lúdico ou algo semelhante em suas aulas. Em relação aos alunos (da escola), Bia busca em sua experiência pessoal de aprendizagem uma solução para a sua “preocupação” de tornar a aula mais leve e animada para seus alunos (“*Como eu acho que foi interessante*”).

*pra mim, pode ser interessante também para os meus alunos*”). Já analisamos comportamento semelhante em Lara, na sua ACS, e em Melissa, na sua ALC sobre a formadora, ambos no item anterior.

O segundo aspecto semelhante nas microaulas de Bia e Melissa foi o uso dos nomes dos alunos ao longo das atividades propostas. Novamente, iniciaremos a análise pela AI de Melissa.

56P\_ACS\_M: É... eu percebi... [...] Você sempre chama os alunos pelo nome, né?  
[...]

59M: Sempre chamo pelo nome. *Aprendi isso quando eu trabalhava com criança*. Porque *se eu não chamar* nome da criança elas não olham pra *você*, elas não fazem o que *você tá* pedindo. *Então eu me forço* a decorar o nome de todo mundo pra poder chamar. Porque, às vezes, o aluno da ponta ele tá pensando em qualquer outra coisa e na hora que *eu chamo* o nome dele ele desperta... né? Porque *se eu ficar*, "oh, fulaninho, fulaninho" ele nem vai olhar, então *eu sempre chamo* pelo nome.

61P: Você realmente foi trazendo o seu + seu trabalho de fora pra dentro da microaula

□ 62M: Totalmente.

63M: Totalmente. *Eu não sei fazer isso de outra forma*.

Novamente, utilizando o dêitico “eu”, Melissa explica, nessa sequência do diálogo, que sua ação de chamar os alunos pelo nome é uma aprendizagem fruto da prática. A voz do *métier* faz-se evidente nos enunciados (59M) e (63M), pois denotam, como expõe Lousada (2011, p. 91), os “hábitos, maneiras de fazer, constatações sobre a maneira de fazer” de Melissa. Temos também um exemplo em que a voz do coletivo emerge, em “*Porque se eu não chamar nome de criança elas não olham pra você, elas não fazem o que você tá pedindo*”.

Bia também usou os nomes dos colegas em sua microaula, estabelecendo uma relação mais próxima com eles, realmente conversando com seus alunos durante a aula. A partir dessas cenas em que Bia fala com seus alunos, a pesquisadora comenta e indaga:

92P\_ACS\_B: [...] Toda hora a gente tá ouvindo o::: né, o som dos alunos + ali + né, um aluno respondendo uma coisa, ou todo mundo respondendo junto, né? Você gostaria de comentar sobre isso?

93B: Bom, *eu tento ficar falando* com eles porque + *eu acho que vem da experiência de trabalhar com crianças* porque *você* sempre tem que tá chamando atenção. A criança tem que tá voltada *pra você* porque *se você se desligar* dela ela vai se ligar noutra coisa e aí *eu preciso* sempre tá falando com eles pra que eles percebam que *eu estou ali*, que *eu quero atenção*, que *eu to precisando* que eles olhem para aquilo que *eu to mostrando*. E aí, *eu sempre procuro fazer* isso, *buscar eles pra mim buscar eles pra mim*. *A atenção deles tem que ser minha*. *Aí eu utilizei* e utilizo o nome deles o tempo todo nas aulas, né?

O enunciado (93B) de Bia é constituído por relação de alteridade e, principalmente, responsividade com os alunos, pela voz do *métier* e pela voz do coletivo de modo análogo ao enunciado (59M) de Melissa. Inclusive, o racional utilizado pelas duas a propósito do uso dos nomes dos alunos é o mesmo, excetuando-se o fato de que Bia utiliza-se mais da voz do coletivo, como é possível perceber, ainda que o “eu” tenha presença marcante em sua atividade linguageira. A aprendizagem dessa ação específica também é, segundo Bia, devido à sua experiência no trabalho de ensino com crianças. Portanto, percebemos que as formandas estão afinadas em relação aos aspectos que conferiram semelhança às suas microaulas, permitindo que fossem selecionadas para a co-análise neste estudo.

Essa semelhança e afinação têm origem no gênero profissional a que ambas pertencem: professoras de inglês na educação básica em escola particular. Por isso, ousamos dizer que as duas formandas têm controle sobre suas atividades e amplo poder de agir em seus discursos. É no gênero profissional que elas buscam os recursos para manter e ampliar o seu poder de agir (CLOT, 2010b, p. 119).

Ainda sobre o relacionamento com os alunos, Bia também comentou – sem a necessidade de indagação da pesquisadora – o seguinte aspecto de seu trabalho de ensino:

94B: Outra coisa também: *eu gosto* de sempre *ouvir o aluno responder. Eu gosto* que *ele diga a resposta*. Porque *eu acho* que se ele me diz a resposta é porque ele aprendeu e aí *sempre faço* a pergunta e espero ele falar pra depois *eu colocar* na lousa, porque se ele falar a resposta, é porque ele aprendeu.

95P\_ACS\_B: Você tem um feedback ali na hora, né?

96B: *Eu sei* que o aluno aprendeu aquilo que *eu expliquei* se ele me responder na hora da atividade aquilo que *eu perguntar. Eu já sei. Deu certo. A aula foi boa.*

Novamente, temos a voz do *métier*. A voz do *métier* é aquela que emerge no discurso da formanda, com a presença marcante do “eu” onipresente, como vimos em Faïta (1989, p. 119). Bia, com oito anos de experiência no ensino de inglês para crianças, desvela seus saberes a esse respeito nos enunciados (93B) e (94B). Para nós, também está presente de forma marcante a relação de responsividade entre Bia e os alunos, principalmente quando Bia diz “*Eu sei que o aluno aprendeu aquilo que eu expliquei se ele me responder na hora da atividade aquilo que eu perguntar. Eu já sei. Deu certo. A aula foi boa.*”

Também percebemos a “preocupação” na “ocupação” no enunciado (94B). Bia enfoca sua preocupação com a aprendizagem do aluno (“*eu gosto* de sempre *ouvir o aluno responder. Eu gosto* que *ele diga a resposta*. Porque *eu acho* que se ele me diz a resposta é porque ele aprendeu”).



O próximo tópico selecionado para analisarmos foi o plano de aula. Em relação ao planejamento, as formandas apresentam uma postura um pouco diferente. Iniciaremos pela análise que Melissa.

Em (20M\_ACS) já vimos que a formanda assevera que seu plano de aula funcionou “do jeito” que ela queria. A pesquisadora retoma o tema planejamento e obtém o mesmo resultado em (25P\_ACS\_M): “*Aí você acha que funcionou. Saiu do jeito que você imaginou?*”

26M: Saiu. *Exatamente* tudo.

27P\_ACS\_M: O uso do projetor... os slides que você escolheu...

28M: Tudo, tudo, tudo.

29M: *Exatamente tudo que eu planejei deu certo.*

30P\_ACS\_M: Não precisou mudar nada durante o percurso.

31M: Não!

32M: **Sem improvisos.**

33P\_ACS\_M: Sem improvisos.

Como é possível notar, Melissa, após assistir algumas cenas de sua atividade inicial, afirma que cumpriu o plano de aula “à risca”, “sem improvisos”. Percebemos a postura de ratificação através das repetições do modalizador “*exatamente*”. Acreditamos que, pelo fato de ser uma microaula que seria avaliada pela formadora, Melissa tenha seguido o plano como uma prescrição da disciplina sem ajustá-lo, pelo menos aos olhos de um observador. No entanto, na ACC com Bia, Melissa diz que improvisa em suas aulas, quando a pesquisadora questiona (46P\_ACC\_B/M): “*O improviso, ele, ele faz parte do trabalho do professor?*”

47B\_ACC\_B/M: Sempre acontece.

47M\_ACC\_B/M: Sempre acontece.

48B\_ACC\_B/M: Ou você esqueceu de colocar alguma coisa ou acontece algo que é preciso, que é necessário você fazer alguma coisa.

49M\_ACC\_B/M: Às vezes você planejou alguma coisa e na hora você percebe que não vai dar certo por alguma razão e aí você tem que fazer alguma coisa em cima.

Na ACS, Bia, ao contrário, já demonstrou uma visão mais crítica do seu trabalho na microaula. Primeiro, ela toca no tema do prazo para cumprir as atividades, em seguida, menciona os ajustes que precisou fazer durante a aula. A pesquisadora pergunta (21P\_ACS\_B): “*Bia, qual a importância do plano pra você nessa, nessa aula?*”

22B: *Nessa aula, eu tava tentando* seguir exatamente o que tava no plano que eu tinha feito, né? Porque às vezes acontece *de não dar pra cumprir aquilo que tava no plano e eu tava querendo* cumprir o que tava lá. No caso, as tarefas que eu tinha planejado, né, na ordem que elas estavam lá, *eu queria, eu ficava observando* se eu tava conseguindo + aquelas tarefas que estavam lá ++ se eu estava conseguindo cumprir no prazo que eu tinha.

23P\_ACS\_B: E falando da importância do plano em si, você acha que ele ajuda? Fazer um plano ajuda o professor?

24B: Ajuda *se o professor* quiser cumprir aquela meta que ele tá pretendendo o plano ajuda bastante. *Você* seguir ele do jeito que você faz, *você* consegue dar uma boa aula da maneira que *você* tava pretendendo.

Bia recorre à voz do coletivo (“*se o professor*”, “*você seguir*”, “*você consegue*”, “*você tava pretendendo*”) para se expressar acerca do planejamento.

25P\_ACS\_B: Nesse... no caso dessa aula, você conseguiu esse intento? Fazer exatamente como você havia planejado? Exatamente, tal e qual?

26B: *Não*. Mesmo eu olhando pro plano ainda ficou faltando uma coisinha. *Eu tinha planejado* colocar os alunos, no caso, né, os colegas, em pares e fazer uma conversação em pares. Mas aí, *eu preferi, naquele momento*, fazer individual: o fantoche com eles, com os alunos porque *eu ia fazer* o fantoche para apresentar, mas depois eu ia colocar eles em pares para fazer a conversação entre eles. Mas aí *eu preferi* fazer a conversação *entre o fantoche e eles*.

27P\_ACS\_B: Ah, tá...isso foi...

28B: Foi uma mudança de plano durante a aula, *nesse momento*, né?

29P\_ACS\_B: Durante a aula...e você acha que foi é...assim, foi do jeito que você queria, [30B: Eu achei.] mesmo com essa mudança?

31B: É, mesmo com a mudança, *eu achei* que ficou bom. *Eu não achei* que ficou... eh:: faltando... deu pra suprir a contento a apresentação em pares porque como a fantoche foi usada pra fazer a conversação, *eles participaram* da mesma forma.

Utilizando-se dos dêiticos (“*naquele momento*”, “*nesse momento*”), a formanda explica as decisões que tomou enquanto ministrava a microaula. Nesse momento do diálogo, emerge, de forma bastante marcada, a voz do *métier* em decisões e avaliações fundamentadas na experiência, mas também no que diz a didática de ensino de LI, principalmente, quando Bia se refere aos padrões de interação e ao próprio ato de planejar. Temos, então, a voz da Didática.

A nosso ver, também há na atividade linguageira de Bia uma relação de responsividade. Parece-nos evidente que de (22B) a (31B), Bia reorganiza seu trabalho de ensino a partir da discussão em torno do planejamento de sua aula. Um aspecto acerca do planejamento que nos chamou a atenção na atividade linguageira de Bia foi a forma como ela entendeu a microaula: como um atividade avaliativa, mas, ao mesmo tempo, com as “preocupações” com a “ocupação” dos alunos durante a aula. Ainda que fossem seus pares, Bia agiu como se fossem as crianças com quem trabalha diariamente. Diferentemente de Melissa, que afirmou não haver improvisos em seu planejamento.

Vejamos o que nos diz Bia sobre o replanejar no curso da atividade:

62B: O plano não falava de contração, mas *eu tive* que colocar esse ponto porque senão *como o aluno ia saber* + o que fazer pra fazer a contração, né? Porque... já que na letra da música estava aparecendo... *lá* na tela ia ter a contração, *o aluno tinha que saber* por que tava daquele jeito. Por isso que *eu pontuei lá*.

63P\_ACS\_B: Ah, então foi uma ação inesperada, né, que você teve que tomar ao longo...

64B: Uma coisa improvisada, na hora, né? *Eu tive que falar* sobre isso porque *eu percebi* que na música quando eu coloquei a primeira vez, que *eu vi* a letra, eu digo, “Vou ter que falar sobre o que é a contração senão os meninos...” Se fosse uma sala de aula de alunos que ainda não soubessem aquele conteúdo, *como eles iam saber* que aquilo ali era o verbo To Be contraído? Por isso *eu tive* de falar...

É interessante a postura de Bia diante das mudanças em seu plano. À proporção que os problemas aparecem, Bia tenta resolvê-los, reconstruindo sua atividade *durante* a aula em discurso direto citado (“*eu digo ‘Vou ter que falar sobre o que é a contração senão os meninos...’*”). A nosso ver, como Bia tem oito anos de experiência, talvez seja natural para ela agir dessa forma, ter o trabalho intelectual de reorganizar o plano, isto é, lidar com o plano de uma maneira a (re)orientar a sua própria atividade e a atividade dos alunos, com base no material didático, na dinâmica da aula e nos próprios alunos.

Para Tsui (2003, p. 13) essa “rápida interpretação” (“*rapid interpretation*”) é consequência de uma automatização construída nos professores experientes. No sentido vigotskiano, podemos dizer que Bia já internalizou o replanejamento-na-atividade em seu agir, de modo que o “improvisado” não lhe é estranho. Na verdade, Para Tsui (2003, p. 36), improvisar é uma habilidade construída no *métier* docente em face dos eventos de sala de aula. Insistimos que a abordagem clínica e a perspectiva ergonômica da atividade na formação docente poderiam contribuir sobremaneira para o aprendizado dessas questões.

E, nesse aspecto, entendemos haver uma relação de alteridade (“*como o aluno ia saber + o que fazer*”, “*como eles iam saber*”) e responsividade (“*o aluno tinha que saber por que tava daquele jeito*”) que vai constituindo o seu agir responsável na microaula. Ambos os enunciados trazem o “eu” onipresente, reforçando a voz da experiência profissional, do *métier*.

Nesse momento da tese, passaremos ao exame da atividade linguageira das formandas acerca dos tópicos/ temas/aspectos observados individualmente em cada microaula, selecionados para esta análise.<sup>411</sup> Primeiro, a postura física de Melissa durante a aula. Segundo, o controle do tempo. Terceiro a atividade de compreensão oral (*listening*)

<sup>411</sup> Cabe lembrar que as formandas analisaram todas as cenas de suas microaulas, inclusive aquelas que não foi possível trazer para esta análise devido ao volume já extenso de dados.

proposta por ela. Mais adiante, examinaremos os tópicos/temas/aspectos observados na AI de Bia.

Sobre a postura de Melissa na microaula procedemos à seguinte análise. A partir das cenas de sua microaula, quando se vê sentada a maior parte do tempo, Melissa, pela primeira vez, pede para pausar o filme e comenta:

38M: Com os meus alunos mesmo, *eu costume eh*: circular entre as mesas, pra ver se alguém tá tendo dificuldade ou não. *Como eu disse, eu não fiz* isso aqui porque eu sabia que eles sabiam fazer então, *eu não senti necessidade de parar* pra perguntar se alguém tava precisando de ajuda. *Mas é* uma coisa que *eu normalmente não faço*: ficar sentada só olhando, esperando eles terminarem.

Pela primeira vez em sua ACS, o *eu-analista* de Melissa parece discordar da ação do seu *eu-formando* no filme. Melissa já havia comentado que sabia que tudo funcionaria bem porque os alunos (seus pares) eram ideais. A pesquisadora coloca o seguinte questionamento:

45P\_ACS\_M: Hum... Assim...não passou, assim, pela tua cabeça é... mostrar para a formadora isso aí...não passou pela tua cabeça: "eu vou fazer como se eu tivesse na minha sala de aula... porque a formadora tá me avaliando" ...e... esse poderia ser um item intera...é... dú...tirar dúvida dos alunos...esse tipo de coisa?

46M: *Não, mas eu imaginei* que, caso alguém tivesse alguma dúvida, às vezes, até forjasse alguma dúvida, *eu poderia tirar* caso alguém pedisse. Não eu ir atrás de tirar dúvida, né (?)

Não podemos afirmar que na atividade linguageira de Melissa houve uma transformação da AI, nem mesmo uma reformulação, porém, o fato de ela ter parado o filme já revela uma reflexão ou princípio de *tomada de consciência* de que seu posicionamento poderia ter sido diferente. Podemos inferir do enunciado (38M) a crença de que o professor de LE deve estar sempre em movimento em sala de aula, nunca sentado, por exemplo.

Para nós, essa é uma interpretação possível, pois, segundo Clot e Faïta (2000, p. 34), o conceito de consciência vigotskiano é “a experiência vivida das experiências vividas” (*l’expérience vécue d’expériences vécues*), como, de fato, ocorre no enunciado de Melissa, comprovado pela sua pausa no filme. Para esses autores,

A *tomada de consciência* não é a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a criação – deste *objeto psíquico em um novo contexto* que o “faz ver de outro modo”. Bakhtin indica que compreender é pensar em um contexto novo<sup>412</sup> (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 34, grifos nossos).

<sup>412</sup> No original : “La prise de conscience n’est donc pas la découverte d’un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la création – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le ‘fait voir autrement’. Bakhtine indique que comprendre, c’est penser dans un contexte nouveau” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 34).

Em nosso entender, Melissa passa por esse “ver de outro modo” ao comparar o seu fazer no filme da microaula ao seu fazer cotidiano. Cremos que esse foi um momento positivo da ACS de Melissa.

O controle do tempo na atividade docente foi outro aspecto discutido na autoconfrontação. As cenas trazidas para a ACS com Melissa foram aquelas em que ela controla o tempo de realização das tarefas prescritas aos alunos, tema deste tópico. Diante das cenas, a pesquisadora pergunta:

48P\_ACS\_M: Deixa eu dar uma paradinha aqui. Nessa parte aqui eu achei engraçado que você fala assim: "You have **45 seconds**", né? Geralmente, você controla o tempo, assim? Eu percebi que durante a aula inteira você controlou bem o tempo.

49M: Controlo. Porque se eu não controlo...**eu já fiz** isso muito, por isso que... que **eu sei** que eu tenho que controlar porque **eu já passei**, às vezes, 30 minutos, 40 minutos da minha aula esperando alguém terminar, quando, na verdade, eles tão brincando, tão desenhando, tão fazendo um zilhão de coisas menos a atividade. Aí agora **eu pego mais no pé**.

A nosso ver, o enunciado (49M) também está marcado pela voz do *métier* que preconiza as constatações dos modos de fazer (LOUSADA, 2011, p. 91) de Melissa em sua atividade docente na escola onde leciona. Essa experiência aparece de modo claro em sua atividade languageira, além de tê-la orientado no planejamento das atividades de sua microaula, como podemos observar. Isto é, a formanda explica suas ações na microaula a partir do seu aprendizado na prática docente já exercida por ela.

Outro tema discutido na autoconfrontação diz respeito à condução de uma atividade de compreensão oral (*listening*) proposta por Melissa. Na cena analisada é possível perceber a dificuldade dos alunos (seus pares) para concluir a tarefa proposta por Melissa. Então, a pesquisadora indaga (100P\_ACS\_M): “*Você falou no início. É::: você concorda em passar o listening várias vezes, várias vezes, até os alunos conseguirem pegar tudo?*”. Melissa responde em (101M): “*É eu falei, mas não devia ter falado. São no máximo duas vezes*”, e completa em (103M):

103M\_ACS: **Eu acredito** que os al/ os professores **têm que falar** isso até **pra que os alunos** se sintam mais confortáveis e **não se sintam tão pressionados** para fazer alguma coisa de primeira ou no máximo de duas vezes. **Mas, normalmente, eu toco** até três vezes. Sem a terceira vez fica muito sofrido. **Mas, normalmente**, é assim.

Em (101M), é possível perceber a voz das prescrições em conflito com a voz do *métier* em (103M). Há, ainda, a crença de Melissa quanto ao número de vezes que se deve

tocar um áudio em uma tarefa de *listening*. Também identificamos uma “preocupação” de Melissa a respeito da “ocupação” dos alunos (“*os professores têm que falar isso até pra que os alunos se sintam mais confortáveis e não se sintam tão pressionados*”). Diante desses enunciados a pesquisadora questiona a formanda acerca da organização da tarefa e das estratégias específicas que há para esse tipo de atividade.

108P\_ACS\_M: Eh:: Ainda pensando no *listening* você acha que uma/ não sei, uma, uma estratégia... focar numa estratégia de *listening*, por exemplo, antes de eles começarem a ouvir, poderia ser uma:: uma outra forma de abordar essa atividade?

109M: Não sei expressar (?), como assim?

110P\_ACS\_M: É assim, de trabalhar as estratégias, [...] Então, é... você acha que poderia ter dado mais informações, já que o *listening* era longo?

113M: *Não*, isso não passou pela minha cabeça, dar mais informações. *Eu falei exatamente* o que *eu achava* que eles precisavam saber: que era uma situação ruim. *Eu não quis falar* qual situação era essa pra que não ficasse fácil demais.

114P: Queria dar uma/ uma dose de desafio pra eles?

[ 115F2: É.

116M: Exatamente. *O tal do i plus 1*. O  $i + 1$ .

Pelo desenvolvimento do diálogo, quando questionada sobre as estratégias que poderia ter empregado, Melissa não soube responder. Talvez por não ter os conhecimentos didáticos que norteiam esse tipo de atividade, em especial, quando se trata de áudios longos. Para nós, essa lacuna causa estranheza, pois a formanda já está no final da licenciatura e a expectativa é que tenha cursado as disciplinas de língua inglesa, onde deveria ter tido a experiência de aprender as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e, conseqüentemente, aprendido estratégias de leitura e de compreensão oral, por exemplo, através dos procedimentos utilizados pelos seus formadores.

Entre as estratégias de ensino, temos, “*pre-listening*”, “*while listening*” e “*post-listening*”. Há, ainda, atividades do tipo: ouvir para captar a ideia principal, ouvir para captar detalhes, ouvir para analisar a linguagem, ouvir para recontar, enfim, há uma ampla gama de estratégias e habilidades possíveis em se tratando de ensino da compreensão oral (HARMER, 2007, p. 303-322), e que, a nosso ver, são objetos de estudo da formação.

O tema relacionado à AI de Bia, o qual trouxemos para esta parte da análise, é o nervosismo. O tema foi citado pela própria Bia durante sua ACS. Ao assistir as cenas de sua AI, em uma postura contrária à de melissa, Bia pausa o vídeo e comenta o seu nervosismo no dia da apresentação da microaula, utilizando os dêiticos “*nesse momento*” e “*ai?*”:

10B: No início da aula *eu...tava* um pouco nervosa, né? Inclusive engoli algumas palavras; outras palavras não saíram como deveriam, então foi entendida como outra palavra, justamente porque *eu tava nervosa. Esse momento* foi um deles. Eu *tava muito nervosa aí*. Fiquei sem saber o que eu ia falar.

11P\_ACS\_B: Mas você::: você sabe o que causou esse nervosismo?

12B: Bom, é *a falta de experiência de dar aula para adultos*. Eu fico um pouco nervosa, principalmente quando *eu sei* que os adultos que eu que estou dando aula já sabem a... a língua inglês, né? Já são fluentes, aí *eu fico mais nervosa* em saber que *se eu cometer algum erro eles vão ver, eles vão perceber que eu errei*, é isso que *já me causa nervoso*. É saber que a pessoa pra quem eu to mostrando aquela aula é...*pode detectar algum erro. Eu fico nervosa* com isso.

13P\_ACS\_B: Isso não seria um processo da tua formação?

14B: Sim. Mesmo eu sabendo disso, *eu ainda fico nervosa* não consigo me acalmar no início. Eu vou me acalmando ao passar da apresentação, do seminário...eu vou me acalmando durante o período. Mas no início logo, assim de impacto, *eu fico logo com aquele nervoso com medo de errar e acabo errando* mesmo, *por causa do nervoso...o nervoso me faz errar*.

Além do tema central, o nervosismo, citado e repetido ao longo do diálogo pela própria formanda, destacamos outros temas: a “falta de experiência em dar aula para adultos”, segundo Bia, e o “*medo de errar*”, repetido de modo diferente reiteradas vezes pela formanda em todos os enunciados acima, o que reforça que essa é uma questão relevante para Bia, que pode, inclusive, comprometer o seu trabalho de ensino. Esse medo de errar pode ser considerado uma crença de que o professor não pode cometer erros. Essa e outras crenças de professores-alunos já foram identificadas e analisadas em processos dialógicos de autoconfrontação por Magalhães (2014).

Fica o questionamento se esse tipo de crença está sendo retrabalhado na formação de modo que seja transformada. Além disso, o medo de errar de Bia surge quando esta entende que alguém sabe mais e é mais fluente em LI do que ela, segundo a própria Bia comenta. Isso parece tolher o seu poder de agir, como evidenciamos no fragmento “*Eu tava muito nervosa aí. Fiquei sem saber o que eu ia falar*”. Esta nos parece ser uma oportunidade para aplicar os métodos da Clínica da Atividade com formandos que tenham a mesma reação, a fim de ajudá-los a vencer esse obstáculo, transformando a referida crença.

Ao final da ACS com Bia, trouxemos o tema do trabalho do aluno. Indagamos se a formanda achava que estava exercendo um trabalho naquele momento da microaula. Bia respondeu o seguinte:

154B: Eu tava sentindo assim, que eu tava mostrando pra minha professora que estava lá, né, *como eu sou como professora*. Eu tava mostrando isso pra ela. Como eu sou como professora. E ela estava observando *como é a minha ação de professora*. Eu *me senti professora mesmo naquele momento*.

O posicionamento de Bia em (154B) explica sua atitude com os alunos em (63B) e (64B). Como havíamos interpretado, ela viveu a atividade da microaula como uma aula de fato.

Na ALC sobre a formação, a pesquisadora indaga se Bia deseja comentar a cena em que a formadora pergunta sobre a experiência de ensino de cada formando. Bia responde e a partir daí o diálogo progride da seguinte forma:

116B: Ela disse que:: *eu fico achando* que:: eu dou aula pra criança, né, e que quem dá aula pra adulto, em curso pra adulto... é:: mais... sei lá... *eu não sei como dizer*, mas *eu penso* que a pessoa que dá aula pra adultos...

117P\_ALC\_B: Tem conhecimento teórico?

118B: Tem conhecimento... dar aula pra criança não é tão importante quanto dar aula...*eu fico pensando* assim... Eu, né? *Sou eu que penso dessa forma*. Mas a profa Lara disse, “Você, né, tá pensando que é fácil dar aula pra criança? É  *muito mais difícil* do que dar aula pra adulto” Foi isso que ela... *Eu aceitei o que o que ela falou* como se fosse isso que ela queria dizer: *ela tava querendo mostrar* que dar aula pra criança é tão importante quanto dar aula pra adulto.

119P: E o que é que você acha? Depois disso aí você mudou o que você pensava?

120B: *Ela tem toda razão*. Aí depois *ela comentou que* já foi professora de criança, já foi professora de adolescente... E pra ela o mais difícil foi ser professora pra criança. Aí eu digo, então realmente ela tem razão em dizer que:: eu é que tô me menosprezando quando eu digo que sou *professora só de criança*, e que realmente é muito trabalhoso porque *você* precisa além de ensinar as palavras... porque *a gente* ensina mais vocabulário, né, pra Fundamental I... *Mas* tem o além de ensinar o vocabulário, porque são crianças, então *você* tem que eh:: às vezes, dar atenção por ela estar triste ou por ela ter passado por uma situação que *você* precisa ajudar, ou se machucou, ou tá brigando com um colega, chamar atenção, então... tem assim esse, essa dificuldade, né, em dar aula pra criança...tem esse ponto extra que com os adultos *você* não vai ter, pelo menos se tiver é menos, com menos frequência.

O enunciado (118B) toca em pontos importantes. Ele revela a crença de Bia de que dar aulas para crianças não seja importante. Esta não é uma crença somente dela, como ela diz (“*Sou eu que penso dessa forma*”). Na verdade, é uma crença que existe na sociedade brasileira e que, para nós, tem a ver com prestígio profissional. Mas Bia parece ter internalizado essa crença. O enunciado revela, também, uma relação concreta de formação e de alteridade entre Lara e Bia, quando, segundo Bia, Lara tenta mudar essa crença, compartilhando a sua própria experiência com essa formanda. É através do discurso direto citado de Bia que conhecemos a postura de Lara: (“*Você, né, tá pensando que é fácil dar aula pra criança? É muito mais difícil do que dar aula pra adulto*”). A tentativa de Lara é reconhecida no discurso indireto de Bia em (120B): “*Aí depois ela comentou que já foi professora de criança, já foi professora de adolescente... E pra ela o mais difícil foi ser professora de criança*”.



Ainda em (120B), Bia faz uso do “eu” que sugere a voz do *métier* para logo usar a locução “a gente” e o pronome “você”, ambos indicam a voz do coletivo profissional. Bia reproduz linguisticamente sua atividade docente no trabalho com as crianças, revelando os seus saberes desse *métier*. Uma discussão a esse respeito com toda a turma talvez fosse profícua para romper com a crença trazida por Bia e que, talvez, seja crença de outros formandos também.

A cena em que Bia fala sobre a sua relação com o ensino para crianças, gerada a partir da sua AI, foi levada para a ALC da formadora, encetando a seguinte troca verbal:

64L: Ai que bom!

65P\_ALC\_L: Interessante parece uma crença que não é só dela não, né?

66L: É isso reflete a maneira como **a gente** trata a nossa educação, né, Angela? É como... Em outros países... em países mais avançados mesmo, assim, já vi movimento muito diferente [...] É já tive colega de doutorado sendo professor de língua estrangeira em escola pública nos Estados Unidos. [...] Se você espera que esses alunos lá na frente consigam desenvolver habilidades mínimas na língua estrangeira, então vamos colocar os melhores profissionais aqui, né?

Lara sente-se satisfeita ao assistir ao depoimento de Bia e confirma que essa é uma crença que há no Brasil. Lara prossegue em (69L):

69L: Eu converso, assim, em outros momentos durante a disciplina, eu me lembro também de ter comentado que eh::: que eu quero/ depois que a gente se torna mãe e precisa colocar os filhos na escola também, **eu quero** os melhores professores pro meu filho [...] Importante **pra mim** é que esse professor seja um professor que tenha formação, **mas** isso também porque eu sou professora, talvez se eu não fosse professora... Por exemplo, [...] uma situação quando eu dava aula pra adolescente, que os pais vieram me entrevistar pra saber qual era o sotaque do inglês que eu falava, porque eles não gostariam que os filhos adolescentes, que tinham acabado de voltar de um ano nos Estados Unidos, perdessem o sotaque [...]

O enunciado de Lara ratifica o contato próximo que mantém com seus formandos ao compartilhar com eles fatos de sua experiência pessoal (“*Eu converso, assim, em outros momentos durante a disciplina, eu me lembro também de ter comentado...*”). Sua postura também ratifica o que apontamos na Figura 1 desta tese: as pressões que o professor sofre e podem influenciar o seu trabalho de ensino. Neste caso, é a pressão dos pais (“*os pais vieram me entrevistar pra saber qual era o sotaque do inglês que eu falava*”).

Antes de prosseguirmos, selecionamos três enunciados que consideramos significativos em relação ao que já apresentamos das microaulas de Bia e Melissa. Lara assistiu às microaulas, comentando-as em uma perspectiva didático-pedagógica. Os comentários nos indicam como Lara trabalha o *feedback* com os formandos. Lara explica

inicialmente: “*eu sempre aponto 3 coisas que o aluno teve o desempenho muito bom, marcante, muito positivo e algo que pode ser melhorado [...] até o final da prática precisa ser repensado e refletido*”. Na sequência, apresentaremos os comentários da formadora: a) sobre a microaula de Bia e b) sobre a microaula de Melissa.

Para Lara, em (1L\_ALC\_B): “*a Bia começa a aula apreensiva eh:: depois ela/ então, se bem no começo ela é apreensiva na continuidade ela demonstra, assim, e ela tem muito ‘stage presence’. Ela é professora. Ela tem muita experiência carregada daí*”. Lara analisa outros pontos positivos na atividade da formanda Bia, ainda no mesmo enunciado, a formadora comenta:

1L\_ALC\_B: Outra coisa, assim, de imediato, talvez pelo nervosismo ela demonstra limitações linguísticas, assim, o inglês tem algumas quebras, mas no decorrer/ também, da aula ela compensa, ela trabalhou a aula de uma maneira muito bem...e assim, ela não fica batendo na tecla do verbo to be [...] Ela tem um tom de voz que é muito forte [...] E outro ponto muito bacana também é:: e demonstra que já é uma tentativa consciente, deliberada de utilizar o tempo que ela tinha – e isso é uma tarefa que todo professor precisa fazer em todas as instância ensino fundamental, médio e superior – ela tinha 20 minutos, nem assim ela esqueceu de, na situação, dizer “vocês têm 5 minutos pra terminar essa tarefa” e isso é uma demonstração de que o que a gente tá discutindo (?) em sala de aula e...é um reflexo da atividade dela.

É importante salientarmos que, através da voz do *métier*, Lara visualiza resultados positivos de sua atividade de formadora na atividade inicial de Bia, quando diz em 1L\_ALC\_B (“*isso é uma demonstração de que o que a gente tá discutindo (?) em sala de aula e...é um reflexo da atividade dela*”). Isto é, a atividade inicial da formanda parece ratificar ações de Lara como formadora.

Em seguida, Lara assiste às reflexões de Bia sobre a microaula e afirma que:

2L\_ALC\_B: Uma característica Muito importante numa professora que tem experiência como ela é a capacidade de reflexão. Quando termina a aula, ela sabe exatamente o... e isso não é adquirido... isso é realmente na prática e isso é um ponto forte da Bia.

Nesse enunciado, percebemos que Lara credita a postura reflexiva de Bia à experiência profissional da formanda.

Sobre a atividade de compreensão oral apresentada por Melissa – *o listening*, Lara faz o seguinte comentário:

6L\_ALC\_M: Quando acontece da regência ter que passar uma atividade de *listening* não teve nenhuma das vezes que eu não levantasse: ‘esses alunos tão preparados para essa atividade de *listening*’. E aí tem um capítulo que é como trabalhar *listening* no livro do (?)

7P\_ALC: Eles lêem?

8L\_ALC\_M: Ah::: Alguns...Os alunos fazem exatamente o que a gente pede, então assim, uma leitura adicional não depende só de mim, Ângela, eles têm acesso a isso.

Lara refere-se, aqui, à leitura sobre as estratégias de aplicação de tarefas de compreensão oral, que exigem determinados procedimentos, mas que os formandos, apesar de orientados a lerem, não o fazem, pelo menos a contento.

Apesar de concordarmos com o posicionamento da formadora, acreditamos que, se os alunos fossem acostumados a fazer atividades de compreensão oral seguindo esses procedimentos desde os semestres iniciais, eles já poderiam ter apreendido o racional que embasa cada atividade voltada para o ensino dessa habilidade.

O último assunto deste subitem refere-se à compreensão de Bia e de Melissa sobre o trabalho do aluno, ou trabalho discente na formação. O diálogo com Bia é o que segue:

157P\_ALC\_B: [...] O professor tá exercendo um trabalho e você exercendo outro trabalho. O que você faz... você acredita que o que você faz influencia na resposta dela [Lara] e vice-versa?

158B: **Com certeza.** Influencia. Porque se eu não mostrar nada ele vai ficar pensando que o que ele tá mostrando, ensinando não foi recebido. Então **a minha participação** na aula faz com que... **eu acredito** que mostra pro professor que *eu estou interessada naquilo* que ele está mostrando [...]

159P\_ALC\_B: Então você acredita que sua posição é também um trabalho?

160B: Faz parte. **Eu faço parte** desse trabalho, né? **Eu sou uma parte** do, do::: **acho que posso chamar de:::** ...uma das ferramentas... **num sei se eu posso falar assim...** que o professor tem **naquele momento** para trabalhar... em parte também, já que dizem que o estudante é profissional... é um tipo de profissão.

Bia entende sua atividade discente **como parte do trabalho** do professor. Sua visão aproxima-se do que já vimos em Tardif e Lessard (2013): o trabalho do professor depende do trabalho do aluno. A esse respeito, Bia apresenta a clareza de que o professor formador necessita do retorno dela para entender que seu trabalho tem resultado. Já vimos que este é o pensamento que Bia nutre sobre seu trabalho de ensino: a resposta dos alunos mostra que sua aula foi boa, que valeu a pena, como expresso em (96B).

O diálogo com a formanda Melissa sugere que esta tem uma concepção semelhante à de Bia.

179P\_ALC\_M: É...Você acredita que vocês, né, o conjunto, não só aqui nessa sala, mas todos... todas as disciplinas que você faz parte, você acredita que...eh::: vocês estão também desenvolvendo um trabalho?

180M: Sim.

181P\_ALC\_M: ...juntamente com, com o professor da formação?

182M: **Eu acho** que muito do que eles fazem em sala de aula é nosso reflexo. Às vezes, é:: um professor, **ele muda muito** de uma turma pra outra de acordo com os alunos de cada turma.

[...]

187P\_ALC\_M: E como é que você vê + o seu papel nesse/ nesse *feedback*, né, que você tá dizendo que existe entre o trabalho do formador e o seu?

188M: O papel que eu deveria ter, né? De falar mais, de participar mais pra fomentar mais discussões que **eu não sou** de fazer isso. **Mas** é muito importante, **eu sei** disso.

189P\_ALC\_M: Você acredita que se você fizesse isso em sala de aula você ajudaria [190M: Com certeza.] o trabalho do seu professor na formação?

191M: **Com certeza**. Tanto é que tem turmas bem mais numerosas do que essas que fluem bem melhor porque tem a participação maior dos alunos. Em turmas pequenas normalmente acontece muito isso do professor falar, falar, falar e ficar, às vezes, esperando uma resposta e **ninguém dá**, e, aí, acaba que ele tem que ou improvisar uma coisa ou ir pro plano B ou, senão, apontar pra alguém responder... **Se é pego de surpresa tem que falar** qualquer coisa...então...é uma troca.

Melissa acredita que o trabalho que o professor desenvolve é também reflexo das ações do formando em sala de aula (“*Eu acho que muito do que eles fazem em sala de aula é nosso reflexo..*”). A própria Melissa coloca-se como exemplo de que deveria “*participar mais pra fomentar mais discussões*”. Assim, a partir dos diálogos, podemos concluir que:

- a) Ambas as formandas acreditam que estão desenvolvendo um trabalho, muito embora, a nosso ver, não seja exatamente a concepção de trabalho discente que tentamos fundamentar.
- b) Bia entende que o trabalho dos formandos “*influencia*” o trabalho do professor. Melissa acha que o trabalho deste último é um “*reflexo*” do trabalho dos formandos.
- c) A relação pode ser assim esquematizada (trabalho do estudante → trabalho do professor), conforme depreendemos do posicionamento das duas.
- d) Ambas entendem que o trabalho do professor depende do trabalho do aluno.
- e) Ambas enfatizam a participação do estudante como aspecto mais importante desse trabalho.
- f) O discurso de ambas é caracterizado por modalizadores epistêmicos (“eu acredito”, “eu acho”, “eu sei”).
- g) O discurso de Bia traz a *não coincidência entre palavra e objeto* (AUTHIER-REVUZ, 1990) em: “**acho que posso chamar de::: ...uma das ferramentas...**”

*num sei se eu posso falar assim...*” Talvez pela própria dúvida de Bia acerca do sentido da expressão “trabalho do aluno”.

- h) A compreensão responsiva das formandas diante da ideia de que há um trabalho do formando parece-nos ser positiva.
- i) Ambas denotam uma relação de alteridade com o professor na construção do sentido do trabalho do aluno.
- j) Os enunciados de ambas também reforçam o pressuposto fundamental da clínica da atividade: o próprio conceito de atividade como tudo o que envolve o trabalho de ensino no momento da aula (o que foi feito, o que não foi feito, o que se pensou em fazer, mas não foi possível realizar, o que se fez de improviso, o que ficou suspenso, o que ficou impedido) (CLOT, 2007). A não participação dos alunos influencia sobremodo na atividade docente.

Com base no arcabouço da ergonomia da atividade docente, a nossa interpretação do conjunto dos dois diálogos é a de que a aula privada de uma tarefa específica e previamente planejada pode impedir que o próprio aluno desempenhe o seu trabalho. De modo que o nosso esquema para essa relação é, em primeiro lugar (trabalho do professor → trabalho do aluno), somente assim, é possível a relação de volta (trabalho do estudante → trabalho do professor). Dito de outro modo, o trabalho do professor é que engendra o trabalho do aluno, e a resposta positiva desse último alimenta o trabalho do professor. Mas a troca parte, a nosso ver, sempre da elaboração de uma tarefa específica e planejada para o aluno.

Quando isso não acontece, ocorre o que Melissa descreve em (191M): ([...] *acontece muito isso do professor falar, falar, falar e ficar, às vezes, esperando uma resposta e ninguém dá, e, aí, acaba que ele tem que ou improvisar uma coisa ou ir pro plano B ou, senão, apontar pra alguém responder... Se é pego de surpresa tem que falar qualquer coisa...então...é uma troca.*). Esse fragmento é emblemático do que acabamos de defender. Para nós, “*tem que improvisar uma coisa ou ir pro plano B... apontar para alguém*” exprime exatamente a ausência de uma tarefa específica/ adequada que possibilite ao aluno participar de uma forma concreta da aula.

Como já assinalamos em outro momento da tese, a concepção de que o aluno exerce um trabalho assim como qualquer outro profissional (PERRENOUD, 1996; 2005; 2011) não é comum em nossa cultura educacional. É preciso entender que o aluno está sujeito às prescrições da escola e dos professores e, assim como ocorre na ressignificação da atividade docente, ele também ressignifica a atividade a ele prescrita. O estudante também

tem suas preocupações na ocupação de estudante: como fazer a tarefa, como executá-la da melhor forma para obter um bom resultado, uma boa nota, ou mesmo um resultado mínimo esperado. Acreditamos que trazer essa discussão e essa perspectiva pode auxiliar o relacionamento entre professor e aluno, formador e formando em relação ao modo como as tarefas são prescritas aos alunos e como a reação dos alunos pode ser compreendida pelos professores. Entender que, assim como o professor desenvolve uma atividade a partir da tarefa prescrita, o aluno também o faz.

Dito isso, para concluir este subitem, apresentaremos algumas considerações acerca das ACS. Em primeiro lugar, segundo Vieira e Faïta (2003), a “originalidade da autoconfrontação, enquanto um método de solicitação das experiências e dos saberes em ato, reside na *liberação dos modos de significar* oferecidos aos sujeitos” pelo modo como o analista/pesquisador conduz o processo dialógico (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 51). Sobre isso, Faïta (1989, p. 115) recomenda que o pesquisador deve estar atento ao discurso dos protagonistas para proceder a uma “análise das mutações de todas as ordens que afetam a atividade de trabalho<sup>413</sup>”, pois podem revelar processos que são opacos para o analista, mas claros para o trabalhador e só este último poderá aclará-los.

A despeito disso, não constatamos, nesses enunciados, conflitos na visualização das AI pelas formandas. Parece-nos haver, nesses exemplos de ACS, uma identificação do *eu-analista* com o *eu-formando* e uma coincidência de seus discursos. Nesses enunciados, não constatamos o fenômeno do “*redoublement*” de que fala Moraes (2014, p. 69), ancorada em Clot e Faïta (2000, p. 25). Isto é, o fenômeno da atividade sobre a atividade, no *sentido de reconstrução* da AI na linguagem do protagonista, no caso, as formandas.

Não constatamos o “desenvolvimento da situação” de trabalho prevista no processo de ACS (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 44), como verificamos em alguns momentos na ACS com a formadora Lara. A “produção de significações concretas em relação ao filme” – das cenas sobre o uso do lúdico e dos recursos didático-pedagógicos –, que representa, segundo esses autores, a “[s]egunda fonte de significações concretas”, caracterizou-se pela identificação total do sujeito com a sua AI. Porém, constatamos, assim como Faïta (1989, p. 119), o uso de dêiticos para designar um objeto ou uma fase da atividade; além do uso do “eu” ou “sujeito onipresente” (“*sujet omniprésent*”) indicando a voz do *métier*.

---

<sup>413</sup> No original: “L’analyse des mutations de tous ordres qui affectent aujourd’hui l’activité de travail” (FAÏTA, 1989, p. 115).

A seguir traremos as análises das formandas a respeito de suas microaulas e da formação. A análise ocorreu entre a dupla na autoconfrontação cruzada, com a mediação da pesquisadora.

#### 4.2.2.2 Autoconfrontação Cruzada de Bia e Melissa: “*Se dá certo, eu vou fazer também!*”

Nesta etapa de nossas análises observaremos os enunciados em ACC de Bia e Melissa. Também traremos alguns enunciados de ALC individual (e em dupla) com as formandas e com a formadora, quando for pertinente, para que possamos estabelecer o diálogo entre os pontos de vista das três protagonistas sobre a formação. A apresentação dos dados linguageiros será feita por tópicos/temas, assim como o fizemos no subitem anterior relacionando aspectos das aulas. Iniciaremos pelo primeiro momento da ACC em que Melissa responde as indagações/comentários de Bia. Terminada essa primeira parte, passaremos à segunda etapa da ACC, quando Bia responde aos questionamentos de Melissa. Para finalizar, apresentaremos diálogos dessas formandas referentes à formação e à atividade inicial da formadora. Para que o leitor tenha uma ideia do procedimento, elaboramos a Figura 34 (p. 417) onde apresentamos a disposição do ambiente no momento da ACC.

A ACC de Melissa sobre sua atividade inicial baseou-se em cenas da sua atividade inicial, as quais introduziremos como “cena assistida” acompanhada pelo tema da cena, ambos com um traço mais forte, como a seguir.

**Cena assistida: Melissa trabalha o slide inicial.** Esta é a cena inicial da microaula de Melissa, quando ela pede que os alunos digam o significado da imagem no slide. Trata-se de um desenho de um homem com a cabeça enfiada na terra com a sentença “*Bury your head in the sand*”<sup>414</sup>. Para Melissa, a imagem representa claramente um momento de vergonha e de embaraço para o personagem. Melissa pede que Bia pare o filme e expõe o que não nos revelou em ACS: que havia ficado “perdida” no início da aula.

Antecipamos que a pesquisadora interveio apenas para que o diálogo tivesse uma progressão, já que o ideal nessa fase do QMAC é que os protagonistas dialoguem sem a intervenção do pesquisador, a não ser em momentos específicos:

1M: [Melissa pede que Bia pare o filme] *Tu entendeu que nessa hora eu fiquei completamente perdida porque eu esperava realmente que alguém fosse falar o que eu queria que eles falassem. E eles não falaram.*

<sup>414</sup> A expressão idiomática significa: ignorar um problema ou um fato desagradável; esconder-se de um problema, recusar-se a confrontar um problema; fechar os olhos para a realidade.

2B: E aí *tu ficou* sem saber como... né... retomar... [...] E assim, por que é que tu quis mostrar *aquela foto daquele cara* enfiando a cabeça na areia?

[...]

5M: Porque é uma coisa básica em português: quando *você* tá com vergonha do que *você* fez, *você* quer enfiar sua cabeça em algum lugar. E essa expressão não é inglês. Essa expressão existe! Né? Mas, enfim...

[...]

8M: *Eu acho* que eles nunca passaram por um momento de querer enfiar a cabeça na areia.

9B: *Eu acho* que não foi (?) o momento da foto é que não foi ligado uma coisa com a outra... [...] Pelo menos *eu não consegui entender* o que é que *tu quis* dizer.

[...]

11P\_ACC\_B/M: Como você [Para Melissa] acha que poderia ter sido diferente?

12M: Talvez *eu tivesse* tido que dar alguns exemplos muito vergonhosos antes. Perguntar se/ tentar relacionar de alguma forma com a cabeça na areia... não sei...

13B: *Eu acho* quando tu mostrou a foto, tu perguntou por que é que *a gente achava* que ele tava com a cabeça na areia, não foi? Então, *eu acho* que a pergunta que foi... não foi bem direcionada. Poderia ter perguntado diferente. A pergunta poderia/deveria ser ... “*Vocês alguma vez já tiveram a vontade de fazer isso que tá na imagem?*” E...*ai eu já* usaria o ‘*present perfect*’ na pergunta também.

Melissa tem em Bia o seu destinatário segundo e no *métier* o seu terceiro, embora a pesquisadora esteja presente. Melissa busca em Bia a resposta para o fato de a sua primeira atividade proposta não ter acontecido como ela imaginava (contradizendo o que a formanda nos relatou em ACS). Parece-nos útil destacar que a tarefa proposta por Melissa também não foi compreendida por Bia, como mostra o fragmento (9B): “*Pelo menos eu não consegui entender o que é que tu quis dizer.*”

A pesquisadora interveio para provocar o pensar sobre a AI e “favorecer a transformação da atividade” pela linguagem (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28) e propiciar a progressão do diálogo, pois as formandas estavam focadas na aparente frustração de Melissa. É a partir da intervenção da pesquisadora, ao questionar Melissa se aquela atividade poderia ser diferente, que Melissa tenta uma reconstrução da *introdução* à sua AI, no enunciado (12): “*Talvez eu tivesse tido que dar alguns exemplos muito vergonhosos antes. Perguntar se/ tentar relacionar de alguma forma com a cabeça na areia... não sei...*”. Bia, por sua vez, propõe uma reformulação da *instrução* (“*eu acho* que a pergunta que foi... não foi bem direcionada. Poderia ter perguntado diferente. A pergunta poderia/ deveria ser... “*Vocês alguma vez já tiveram a vontade de fazer isso que tá na imagem?*” E...*ai eu já* usaria o ‘*present perfect*’ na pergunta também”). Percebamos que Bia coloca-se no lugar da colega para reformular a atividade inicial de Melissa.

Nesse diálogo, testemunhamos o que dizem Vieira e Faïta (2003, p. 43) sobre a ACC: “algum efeito será produzido junto aos protagonistas”, ainda que os objetivos do estudo não sejam alcançados. E, para nós, Tanto Bia como Melissa experimentam uma tomada de consciência em relação à AI desta última, ao pensarem juntas sobre os caminhos para



aperfeiçoá-la e, assim, ampliarem o poder de agir em uma próxima atividade. O papel da pesquisadora talvez tenha apenas apressado esse momento.

Outros aspectos que identificamos nesse extrato da ACC foram: o uso dos dêiticos para referir à atividade (“*nessa hora*”, “*aquela foto daquele cara*”) o uso do modalizador epistêmico por ambas as formandas (“*eu acho*”), o uso do discurso direto citado para reformular a atividade, como temos visto nas ACS e ALC analisadas até aqui.

Mas gostaríamos de destacar, ainda, um aspecto que nos é caro: o *didático*. O que aconteceu no início da microaula de Melissa acontece inúmeras vezes durante uma aula na escola, por exemplo, ou mesmo na formação: o aluno não entende o que o professor quer dele e o professor entende que foi absolutamente claro. A lacuna na compreensão poderá gerar problemas na execução da tarefa prescrita pelo professor, podendo afetar a aprendizagem. Isso acontecerá outras vezes na microaula de Melissa, mas, é importante frisarmos, que só foi possível compreendermos esse ruído na comunicação professor-aluno na ACC, com o olhar de Bia como aluna na microaula de Melissa. A reflexão acerca dessa lacuna ainda não foi atingida pelas formandas nessa análise, e as lacunas persistem, como veremos na próxima cena analisada pelas formandas.

**Cenas assistidas: Bia fica “perdida” em duas atividades seguidas (uma de gramática, outra lúdica).** Melissa pede que os alunos preencham um texto com formas do *present perfect*. Em seguida, ela pede que cada um leia sua resposta. Na sua vez, Bia não sabe onde ler. Na cena seguinte, Melissa propõe um jogo e entrega o material para os alunos; Bia não sabe o que fazer com o material.

O diálogo em ACC se desenvolve até que as tomadas de consciência e as reformulações vão acontecendo. Bia comenta, em (58B\_ACC):

58B: *Eu me perdi* um pouco *nesse momento* porque a Flora começou a leitura [...] tava lendo outra coisa que tava mais abaixo e aí quando foi a minha vez, eu “Vixe! E agora? Me perdi, não sei mais onde é que a menina parou”. Aí foi que a Melissa me ajudou dizendo, né, o início da frase.

O enunciado acima indica quando Bia ficou perdida e por que. Em discurso direto citado (“*Vixe! E agora? Me perdi, não sei mais onde é que a menina parou*”) ela retoma a sua participação na AI de Melissa, usando, também, a expressão de valor dêitico “*nesse momento*”. Mais adiante, ela mesma admite que estava perdida novamente durante a microaula de Melissa no episódio do jogo.

59B: *Tu percebeu que nessa hora* eu não tava escutando o que tu tava falando, né? *Eu tava fazendo* outra coisa que não tinha nada a ver.

[...]

62M: E aí *eu queria saber* se as minhas explicações não foram (?) suficientes?

63B: Não, não foi por isso. É porque eu tava anotando o que tava lá no, no slide ainda e tu já tava explicando e eu me perdi por causa disso. [...] *Não foi culpa tua, foi culpa minha mesmo.*

64M: Então, *talvez eu devesse ter deixado* um tempo maior para ser copiado.

65B: É. *Poderia* ser.

66M: Embora *eu não tenha* pedido pra ser copiado, né?

67B: É porque, na verdade, *não era pra copiar* [=listening script] [...]

68M: Só pra checar

69B: Mas *eu quis copiar* porque como tava incompleta *eu quis completar* o que faltava.

Nesse outro excerto, temos uma troca verbal mais produtiva entre as formandas e uma *tomada de consciência* de Melissa acerca de sua AI, quando demonstra uma preocupação com o modo como deu as instruções (“*as minhas explicações não foram (?) suficientes?*”). Também podemos citar a tomada de consciência quando Melissa diz em (64M): “*Então, talvez eu devesse ter deixado um tempo maior para ser copiado*”. Mas logo em seguida, ela lembra que não pediu para a turma copiar as informações dos slides. Ou seja, sua compreensão responsiva em relação ao enunciado de Bia é, inicialmente, de concordância, mas depois discorda da atitude de Bia como aluna. Bia, por sua vez, faz o mesmo percurso, assumindo a “culpa” por estar “perdida” e concordando com Melissa, porém sustenta a sua ação de querer copiar. Bia estava agindo, de fato, como uma aluna durante a aula de Melissa.

Situações dessa natureza sempre ocorrem em sala de aula, como vimos nas aulas da formadora. Há sempre alunos desatentos ou distraídos e, outras vezes, a instrução não é clara. Por isso a pesquisadora optou por intervir na troca verbal duas vezes (84P e 89P) para favorecer a reformulação da AI, abrindo espaço no diálogo para uma solução do problema que tinham apontado: o fato de Bia estar sempre “perdida” nas tarefas.

74B: Eu fiquei sem saber: “Meu Deus! Ela me deu isso aqui por quê?”

[...]

84P\_ACC\_B/M: Existe alguma forma de é... amenizar ou diminuir esse tipo de situação?

85B: É na hora que a professora pergunta: “Todo mundo entendeu?” Aí sempre vai ter um que diz, “Não, não entendi”, aí você repete de novo.

86M: Mas nem sempre esse que não entendeu fala que não entendeu [...]

87B: É.

[...]

88M: Eu era uma. Nunca falava.

Aqui, há uma segunda intervenção da pesquisadora para fazer o diálogo progredir entre as formandas. Percebemos que a pesquisadora alcançou o seu intento, uma vez que Bia inicia uma reflexão sobre a AI de Melissa, dando continuidade ao diálogo.

89P\_ACC\_B/M: E teria outra/ O que é que o professor poderia fazer, então, pra inclusive, é::: conseguir ajudar esse que não entendeu e que não fala?

90B: Eu, *eu procuro falar* umas três vezes o que a pessoa vai fazer. Procuro falar pelo menos três vezes, explicar, “você vão fazer isso, isso, isso e isso, certo?” “Mais uma vez, oh, pra quem não entendeu, o que é que tem que fazer? Isso, isso, isso e isso, certo? Vamos lá, todo mundo fazendo”. Aí eles vão fazer. Enquanto tão fazendo *eu falo* outra vez.

91M: O que *eu costume* fazer, eu não fiz *aí. Agora que eu notei*. Eu realmente não fiz. Depois que *eu explico*, depois que *eu checo* se entenderam, *eu vou passando* de mesa em mesa, perguntando se tá tendo dificuldade. *Eu não fiz aqui*. Mas é uma coisa que normalmente *eu faço*, ir de mesa em mesa, principalmente naqueles que *eu sei* que não falam que tão com dificuldade.

Como já vimos, outra vez, é Bia quem inicia a reformulação da atividade (85B): “*É na hora que a professora pergunta: “Todo mundo entendeu?”*”. Melissa ainda não reformula, pois está centrada na sua posição de aluna nesse momento (88M: “*Eu era uma. Nunca falava*”). É somente após Bia mostrar como ela faria nesse caso, usando o discurso direto citado (“*você vão fazer isso, isso, isso e isso, certo?*”, “*Mais uma vez, oh, pra quem não entendeu, o que é que tem que fazer? Isso, isso, isso e isso, certo? Vamos lá, todo mundo fazendo*”), que Melissa aparenta ter uma nova *tomada de consciência* em relação à sua microaula (“*Agora que eu notei*”). Ela percebe algo que poderia ter feito: *circular* entre as carteiras, mas em sua ACS, como já observamos, Melissa afirmou não ser necessário, pois os colegas já sabiam tudo – ela não previu que os colegas poderiam agir como alunos.

É curioso o fato de que, em sua ACS, Melissa atribui todas as cenas em que Bia “esteve perdida” à preocupação desta última com a apresentação de sua própria microaula. Vejamos o seguinte trecho da ACS de Melissa:

75M: Na verdade, eu já sabia que ela tava um pouco perdida...e...não, na verdade, *isso acontece muito comigo: os alunos dizerem que estão perdidos*, então eu só volto mesmo, digo onde é que eu tô e a gente continua. É *super normal. Super acontece*.

76P\_ACS\_M: Você considera normal...

77M: *É normal*. Até mesmo porque ela [= Bia] tinha conversado comigo, né, nos dias anteriores e ela tava super preocupada com a apresentação dela. Como a dela não tinha passado ainda *eu tenho certeza* que *ela tava muito mais preocupada* com a apresentação dela do que com a própria atividade que ela tava fazendo.

O posicionamento assertivo de Melissa, nesse momento da ACS, aceita o fato de os alunos “*dizerem que estão perdidos*” sem uma reflexão acerca desse fenômeno, que interfere de modo significativo na situação de aprendizagem. Zabala (1998, p. 21), por exemplo, chama a atenção para a “comunicação para a informação” na organização social do meio de ensino. Já compreendemos que Bia estava participando ativamente de todas as etapas

da microaula da colega, comportando-se realmente como uma aluna, como denotam os extratos da ACC até aqui. Os excertos da ACS mostram, assim, uma interpretação imprecisa de Melissa acerca do comportamento da colega. Isso pode ocorrer em uma sala de aula real, como ela própria afirma sobre seus alunos (na escola).

Mas isso não é tudo. É curioso, também, o fato de que as mudanças de Melissa sobre sua AI parecem decorrer do olhar de Bia para a AI da colega, como já assinalamos nesse texto. Talvez pudéssemos conjecturar que o *eu-analista* de Melissa somente conseguiu enxergar o seu *eu-formando* no vídeo, com a presença de Bia, em ACC. Por alguma razão, a ACS de Melissa não foi suficiente para que ela tivesse outro olhar para a sua atividade inicial. A extraposição de Bia, nesse caso, é que parece auxiliar as tomadas de consciência de ambas.

**Cena assistida: Melissa passa um ditado a partir de um áudio.** Todos têm dificuldade em realizar a tarefa. Melissa explica que os alunos ouvirão um áudio e que deverão escrever o que ouvem. O áudio é rápido e a primeira sentença é longa, o que dificulta a execução da atividade. Como Melissa já explicitou em sua ACS, ela não usou estratégias para orientar a atividade de *listening*, pois não as conhecia.

98B: Melissa, *eu confesso que* eu não conseguia entender nada nesse áudio. Nada. [...] Não sei se é porque *eu sou muito ruim* de/ do *listening* ou se é porque o áudio que tava ruim.

99M: Mas nem as frases pequenas tu não conseguiu? [...]

101M: Porque a frase longa... *acho* que todo mundo teve dificuldade. *Até eu tive* dificuldade quando fui planejar a atividade.

A pesquisadora intervém novamente no diálogo dirigindo-se à formanda Bia, a fim de que haja uma progressão no diálogo, isto é, que novos temas possam emergir.

111P\_ACC\_B/M: É::: se você tivesse dando essa aula, né? Eu sei que a gente tá pensando no método [Método Direto], que a nossa cabeça tá no método, né? Porque você tinha que dar aula daquela forma. Mas levando pra sala de aula, a partir dessa atividade da Melissa, você teria feito diferente?

112B: *Se fosse eu, eu teria pausado* pedaço por pedaço. *Eu*. Porque *se eu tivesse* dificuldade em ouvir a frase, pra entender ela, *eu ia pensar nos meus alunos* também (?) Como ela disse “eu também tive dificuldade pra entender” (?) Mas como ela disse que o método precisava ser assim, então *eu acho que ela pensou* mais no método, né? Mas *se fosse numa sala de aula eu acredito* que ia ser necessário pausar pedaço por pedaço... da frase.

No diálogo acima, a pesquisadora e Bia retomam um enunciado de Melissa sobre as exigências do método com que trabalhou na microaula (105M: “*Mas essa é uma das características do método. Ele não trabalha com coisas soltas*”). Esse tema, gera o enunciado (112B) de Bia, no qual ela reconstrói a AI da colega através de um posicionamento de

alteridade em relação aos alunos (“*eu ia pensar nos meus alunos também*”) e à própria colega (“*Mas como ela disse que o método precisava ser assim, então eu acho que ela pensou mais no método, né?*”). Ao dizer “*Se fosse numa sala de aula*”, Bia pode estar se referindo ao caráter teatral da microaula, que parece ser um alibi para as decisões e escolhas feitas pela colega.

Os diálogos analisados na ACC até o momento revelam a o caráter subjetivo dos enunciados das formandas em relação ao trabalho de ensino, como observado também em Dantas-Longhi (2013). Não há um discurso teórico que embase as decisões tomadas na microaula, exceto pela referência ao método utilizado por Melissa e ao enunciado (116M) de sua ACS, quando menciona a hipótese de do “i+1”, explicando que queria ter dado uma atividade desafiadora para os alunos.

A seguir, analisaremos a ACC sobre a AI de Bia com a co-análise de Melissa.

**Cena assistida: Bia inicia sua aula com uma música em que as três formas do verbo *to be* aparecem.** Ela faz algumas anotações na lousa e chama a atenção dos alunos para tema da aula e passa a música, depois de dizer de quem é a composição.

Melissa, então, pausa o filme – o que, a nosso ver, constitui um desenvolvimento desta formanda no contexto da ACC, pois havia dito que dificilmente pararia o vídeo –, e inicia o diálogo:

1M: Pronto. Bia, eu vi que tu/ tu lançou a música logo de cara sem explicar muita coisa antes dela. Isso foi proposital ou não?

2B: Não. Não foi proposital. Na verdade *eu tava muito nervosa...* e no início da aula eu quis colocar, mostrar o... o que é que se tratava, né? [...] mas aí quando eu fui colocar a música... na verdade *eu tava tão nervosa* que *eu fiz foi esquecer* de falar que ia colocar a música (ri alto) [...]

Percebamos que Bia não reformula sua AI linguisticamente, apenas justifica sua ação no filme. Melissa escuta e prossegue o filme, mas a pesquisadora intervém, com vistas a provocar alguma reflexão acerca da fala de Bia. Melissa, porém, responde, por meio de expressão facial e gestual, que não sabe o que dizer e verbaliza algo como, “*mas eu não sei o que comentar(?)/ mas eu não tenho o que comentar (?)*”.

A pesquisadora decide indagar Melissa para que o diálogo continue. Mas Bia toma o turno e ela mesma faz a seguinte pergunta, cujo estilo denota uma apropriação dos questionamentos da pesquisadora ao longo da ACS e da ACC. Para nós, essa iniciativa de Bia também denota certo desenvolvimento do pensar sobre a atividade. Bia, então, convoca a colega para se colocar no lugar dela como professora (“*Tu acha que eu deveria ter agido como?*”). Vejamos o diálogo:

4B: *Tu acha* que *eu deveria ter feito como...* nesse momento pra que eu não tivesse... se eu não ti/ né, tivesse ficado tão nervosa ... talvez eu não tivesse esquecido/

*mas* pelo nervoso *tu acha que eu deveria ter agido como?*

5M: Não. Eu não...

6M: *Eu teria falado* um pouco sobre a banda antes, falado sobre a música ...e...né... perguntado... fazer exatamente o que você fez depois de tocar a música *antes* falar da banda, perguntar se eles conheciam e tal pra servir de "warm up" [aquecimento, introdução], né, pra passar a música depois.

Observemos que a partir daí, Melissa reconstrói, na sua linguagem, a AI de Bia. Aqui, entendemos que tanto no primeiro diálogo quanto na sua continuação, as formandas tendem a falar entre elas. Assim como ocorreu na ACC de Melissa. O sobredestinatário, a nosso ver, aquele que compreende inteiramente o discurso, continua sendo o *métier*.

A seguir, passaremos a uma outra cena da ACC de Bia sobre o uso de recursos lúdicos.

**Cena assistida: Bia utiliza a música e um fantoche durante sua aula.** Ambos os recursos conferem leveza e descontração à microaula da formanda.

Diante das cenas, a pesquisadora faz o seguinte comentário (64P\_ACC\_B/M): “*A gente comentou muito, né, da utilização de recursos lúdicos... que vocês utilizaram!*”, que engendra o diálogo:

65B: Na disciplina de inglês, quando *a gente* trabalha essa disciplina em escola *você* tem que fazer tudo, assim, pra chamar a atenção deles, *pra trazer eles pra você* tem que fazer de tudo. Sempre tem que ser com coisas assim...lúdicas, né?

66P\_ACC\_B/M: Pois é, esse lúdico, ele está na formação, o ensino de como utilizá-lo?

67M: *De forma nenhuma.*

68P: A Melissa foi bem segura, "De forma nenhuma".

69M: *De forma nenhuma. A gente nunca* teve nenhum professor que falasse disso ou que fizesse isso em sala de aula. Não que eu me lembre.

70P\_ACC\_B/M: Porque é uma coisa que *eu acredito* que *a gente* usa muito, né? Pelo menos eu entendo que *nós temos isso em comum*, né? O professor de língua estrangeira *sempre lança* mão de recurso...

Bia inicia convocando a voz do coletivo de professores de LI (“*a gente*” e “*você*”). Melissa por sua vez, convoca o coletivo de formandos mais restrito do CLIN para, de um modo “asseverativo negativo” (“*De forma nenhuma*”) (CASTILHO, 2016, p. 555), queixar-se de que há uma lacuna na formação nesse sentido. A pesquisadora também assume a crença de que o lúdico é parte da aula de LI (“*o professor... sempre lança mão...*”) e convoca a voz do coletivo de professores de LE diante das informações das protagonistas sobre a formação (“*a*

*gente*” e “*nós temos*”). O diálogo continua com ênfase na lacuna no ensino do uso do elemento lúdico na formação, conforme essas protagonistas.

71B: *Eu nunca vi...*nem no Inglês I, quando *a gente* chegou aqui, a professora que ficou com *a gente* no Inglês I *nunca* fez uma aula *nem parecida* com essa que *a gente* deu aqui.

72M: O que *eu sei* sobre atividades lúdicas *eu aprendi* em cursos fora daqui. Não foi dentro da universidade.

73B: Fora daqui.

74M: Foi curso de língua que você paga e vai porque quer. E aí os professores fazem...mas *aqui* mesmo...nenhum.

75P\_ACC\_B/M: Engraçado, né, como... É curioso como a realidade lá fora... os professores trabalham de uma forma e vocês estão me dizendo que aqui, na formação/

76M: É engraçado, Angela, porque é uma coisa que *a gente sabe* que funciona.

77P: Então/

78M: Desde o pequenininho até o mais velho. E *a gente nunca ouve* falar disso *aqui*.

79B: Na faculdade não é trabalhado.

80P\_ACC\_B/M: A realidade lá fora não entra na sala de aula, seria isso?

81M: *De jeito nenhum!*

82M: É + seria isso.

83P\_ACC\_B/M: O que é feito lá fora...

84M: Não é feito aqui. Não é ensinado.

Para nós, o diálogo entre as formandas evidencia o pensamento de Saujat (2007a, p. 2-3) de que o trabalho cotidiano realizado na escola não é objeto da formação. As falas também evidenciam o que dizem Laurent e Saujat (2014, p. 209) sobre a formação valorizar o prescrito em detrimento do real.

A fala e o tom das formandas, principalmente a modalização asseverativa negativa de Melissa, revela um *savoir-faire* que elas já têm, mas que não parece ser acionado nas aulas da formação. Não parece haver um incentivo ao compartilhamento com aqueles que ainda não estão em sala de aula por parte dos formadores.

Ademais, a fala de Melissa no diálogo seguinte demonstra que sua crença é semelhante à crença da formadora Lara de que ensinar só se aprende ensinando na realidade. A despeito dessa crença, Melissa entende que há lacunas a serem preenchidas na formação.

86P\_ACC\_B/M: Não é trazido pra cá pra debate...

87M: *Eu sempre acho e continuo achando* que aprender a dar aula de inglês se faz na prática. *Você vai* pra sala de aula. *Você sente* a turma. *Você vê* o que funciona e o que não funciona e aí *você vai* se aprimorando. Mas aqui mesmo... aqui *eu vejo* muita lacuna, sabe, ainda.

88P\_ACC\_B/M: *A gente* aprende na prática, mas não seria necessário aprender *aqui*, é isso que *você* tá querendo dizer?

89M: Não, claro que tem algumas coisas aqui super importantes, *mas muito do que eu faço no meu dia a dia, eu aprendi na prática, não aqui*.

90B: Mas não deixa de ser... *seria bom que a gente tivesse* nas nossas aulas da faculdade *aulas interessantes assim* para que *a gente* pudesse *já ir aprendendo a*

*fazer aquele tipo de aula também...* Não só fora, nas particulares, né, nos cursos particulares.

Nesse outro extrato da mesma cadeia discursiva as formandas identificam a lacuna na formação do CLIN e Bia, em sua fala, aponta o que poderia ser feito (90B): “*aulas interessantes assim para que a gente pudesse já ir aprendendo a fazer aquele tipo de aula também*”. Para nós, ao longo de todo o diálogo, a voz marcante é a da experiência profissional das protagonistas, que entra em conflito com a voz de sua experiência como alunas na formação. A solução de Bia parece uma saída simples: que a formação ofereça “aulas interessantes”, compreendidas aqui como aulas que ofereçam recursos para o ensinar que possam ser aprendidos e depois utilizados. Elas também propõem o inverso: que os saberes aprendidos e aplicados na escola sejam objeto de estudo na formação.

O diálogo anterior nos conduz à fase posterior à ACC, a aloconfrontação sobre a formação e a AI da formadora, cujas cenas já foram comentadas no item referente à Lara. Contudo há outras que guardamos para apresentar nesse momento do texto. Antes, porém, gostaríamos de salientar que a partir desse diálogo sobre o lúdico os dados languageiros da ACC começam indicar pontos de divergência dos dados obtidos na EI com as formandas, quando a formação foi descrita como atendendo perfeitamente às necessidades acadêmicas e profissionais de cada uma. Mais adiante voltaremos a essa questão que nos parece fundamental nesta tese.

Um outro momento significativo para a tese foi a ALC em dupla de Bia e Melissa sobre a formação, pois é o momento em que proporcionamos um diálogo entre as protagonistas sobre a formação. Os diálogos partiram de cenas e aspectos pontuais da AI da formadora e da AI das formandas. Nessas cenas há o diálogo entre as formandas e a pesquisadora e entre esta e a formadora.

Iniciaremos pela ALC de Bia e Melissa sobre a formação analisada pela formadora Lara.

**Cena assistida pela formadora:** Bia e Melissa assistem às cenas de Lara exemplificando como ensinar determinados pontos gramaticais. Em seguida elas comentam as cenas. O diálogo entre as formandas e a pesquisadora sobre a referida cena foi o seguinte:

1P\_ALC\_B/M: Você considera que essa forma discursiva dela colocar, né, exemplificar, né você consideraria, você considera que seja ensinar a ensinar ou você acha que ainda falta alguma coisa?

2M: No caso dessa disciplina, ela é bem efetiva no que ela promete, né, de ensinar a ensinar. Porém *a gente* ta/ Essa disciplina é uma disciplina do 7º, 6º semestre... não sei ... *Eu sinto* falta disso antes, porque quando chega num semestre como esse que



*a gente* tá tendo essa disciplina, a maioria já tá em sala de aula, então ela só acaba repetindo o que *a gente* já faz...o que *a gente aprendeu sozinho*. Não tem essa disciplina lá no começo.

3B: Quando *a gente não sabia*...

4M: Porque *a gente aprende na prática* durante os semestres que *a gente* tem pela frente...

5B: Vai tendo, vai tendo e aí *a gente já tá em sala de aula*... Tipo assim: tem gente que entrou aqui e no 1º semestre e no 3º já tava em sala de aula. Aí vai ter essa disciplina no 7º? Aí vai servir de quê... pra pessoa?

O que Bia e Melissa estão a dizer, através da voz do coletivo de formandos, é que a formação não parece alcançar aqueles estudantes que já são professores. Elas respondem positivamente em relação à AI da formadora e à disciplina Estágio I (“*No caso dessa disciplina, ela é bem efetiva no que ela promete, né, de ensinar a ensinar*”), mas questionam o posicionamento da disciplina no currículo (“*ela só acaba repetindo o que a gente já faz... o que a gente aprendeu sozinho*”). Sobre essa questão, a formadora faz seguinte reflexão:

1L\_ALC\_B/M: [...] o que eu vejo que *elas não tão percebendo* aí é que::  *muito da formação do professor é da experiência*. Então, assim, mesmo que [...] que ela tivesse essa possibilidade de ter visto isso os fundamentos teóricos sobre como ensinar no 3º ou 4º semestre, ainda assim, *isso não seria garantia* de que elas conseguiriam aplicar aquilo que tá acontecendo porque [...] *parte disso vem da prática*. Vem de *você* querer construir mesmo o professor que *você* quer se tornar [...] Faz sentido pensar, analisar, ter um ciclo de: eh: reflexões sobre a grade curricular, mas o problema não tá só aí.

A posição de Lara é a de que parte do aprendizado a que se referem as formandas é oriundo da experiência. Mais adiante, Lara complementa sua reflexão em (3L\_ ALC\_B/M), afirmando que “*O que o professor [universitário] faz eh::: em sala de aula diz eh: muito a respeito da prática dele mesmo, como professor, de como ele entende que aquela disciplina deve ser ministrada*”; e que em uma turma pequena, “*é possível que você consiga elaborar um programa contemplando as necessidades do aluno, mas numa turma numerosa nem sempre isso é possível*”. O discurso de Lara está fundamentado na experiência, portanto na voz do métier, mas também na voz da prescrição curricular que norteia os conteúdos que devem ser ministrados e o período em que devem ser estudados.

As formandas continuam assistindo à AI da formadora em que esta explica formas e técnicas de ensinar a LI. A partir da AI de Lara, as formandas refletem sobre a formação:

6B\_ALC: [...] *Eu acho* que quando chega numa época dessa...*isso aí a gente* já sabe.

7M\_ALC: Foi muito válido o que ela fala. Tanto é que muitas das coisas que ela fala *a gente consegue associar* com professores antigos ou coisas que *a gente* mesmo já faz em sala de aula...*mas* é um pouco tardio.

8B\_ALC: Apesar de que *a gente* ainda consegue aproveitar algumas coisas porque...Tipo *a gente* passou por *um momento* e não soube resolver porque não teve *essa disciplina nesse momento*, né? [...] E acaba que ... “Ah se acontecer de novo agora *eu sei* como fazer”. Mais aí há casos que ... *a gente* consegue sempre tirar um proveito de alguma disciplina, mesmo que *aquela disciplina* seja falando de coisas que *a gente* deveria ter visto antes.

Há um aspecto positivo que emerge dos enunciados da formandas e que indicam como elas constroem os sentidos na formação. Apesar de criticarem a ordem das disciplinas na grade curricular e considerarem alguns conteúdos tardios para a realidade delas, as formandas parecem compreender a situação e afirmam associar os conhecimentos que vão adquirindo (“*Ah se acontecer de novo agora eu sei como fazer*”). Melissa se expressa pela voz do coletivo de formandos e Bia alterna a voz desse coletivo e do *métier* de formanda que é (“*eu acho*”, “*eu sei*”). No enunciado (8B\_ALC), Bia explica que embora haja lacunas na formação e nas disciplinas, é sempre possível obter informações úteis para a profissão.

**Cena assistida pela formadora (2):** Bia e Melissa continuam assistindo às cenas em que Lara explica técnicas e atividades de ensino.

As cenas engendraram o seguinte diálogo, no qual podemos observar a convergência no pensamento das formandas acerca de aspectos que as incomodam na formação.

10M [pede que B pare o filme]: A *story telling* foi uma técnica que *eu peguei* num dos livros que *eu usei* há uns dois anos atrás. E ela tá falando agora.  
 11P\_ALC\_B/M: E nunca ninguém tinha falado isso pra você?  
 12M: Nunca ninguém tinha falado.  
 13P\_ALC\_B/M: Em nenhuma disciplina? Nem nas disciplinas de língua?  
 14M: Nem na disciplina de língua.  
 15P\_ALC\_B/M: Ou Literatura...  
 16M: Literatura **MUITO** menos. Tudo que *a gente vê* em Literatura é relativo a autores, a obras... E essas coisas que pro nosso trabalho em sala de aula *não têm muito fundamento*.  
 17B: *Pra mim* não influencia em nada.  
 18M: *Pra mim* também não.  
 19B: A literatura daqui desse curso *não influencia absolutamente em nada. Pra mim* não.

Assim como no início do diálogo, o tema gira em torno dos conteúdos que são ministrados depois que elas já aprenderam sozinhas, na prática. Mas outro tema emerge nesse extrato: uma provável lacuna no ensino nas disciplinas de língua e de literatura, segundo as formandas. Parece-nos que o foco dado está nos conteúdos a ensinar, não havendo equilíbrio entre estes e os conteúdos *para* ensinar língua e literatura.

Já mencionamos o recente estudo de Marques (2017), o qual também identificou a mesma queixa, porém, a respeito do ensino de literatura materna. A autora identificou que se ensina literatura (o cânone e a crítica), mas não se ensina a *como* ensiná-la na escola.

Ao assistir aos posicionamentos das formandas, Lara faz as seguintes observações:

6L\_ALC: Tem muito claro, é:: que, assim, o profissional que *a gente tá* formando depois desse curso daqui, ele pode atuar de maneira, assim, ampla em três frentes, que aí seria como é:: na área de tradução, é:: na área de literatura e na prática de ensino, como professor e *isso* é preocupante.

Nesse enunciado, sua atitude é de preocupação com o posicionamento que mostram no filme. Falando pelo coletivo (“*a gente tá formando*”) e tendo por sobredestinatário a própria formação, Lara chama a atenção para as três áreas em que o formando do CLIN poderá atuar: tradução, literatura e ensino. Mais adiante, Lara destaca que é preciso levar essas possibilidades em consideração ao analisar a fala das formandas. Segue o seu enunciado:

8L\_ALC: [...] *eu prefiro* ficar, *eu prefiro me* concentrar:: por exemplo, [...] pela trajetória mesmo que essas duas alunas vêm:: vêm tendo + *elas têm uma veia ou uma expressão muito forte*, elas já têm pé e cabeça e braços e:: elas tão enraizadas nas professoras, elas vão atuar, elas vão trabalhar com isso, então, assim, também tem o lado + apaixonado mesmo, né? Assim de/ *talvez possa ser isso*. Então, o lado bom dessa história, que elas estão dizendo, é que elas já resolveram que o caminho que vão atuar e que vão percorrer é o de prática de ensino.

A compreensão que Lara constrói do posicionamento de suas formandas baseia-se na relação de alteridade (“*elas têm uma veia ou uma expressão muito forte*”) já observada por nós. A formadora ressalta que ambas já se encontram totalmente inseridas na área de prática de ensino (“*elas já têm pé e cabeça e braços e:: elas tão enraizadas nas professoras*”). A partir desse conhecimento que tem das alunas, Lara parece abrandar os comentários das formandas sobre o ensino de literatura na formação (“*tem o lado + apaixonado mesmo, né? Assim de/ talvez possa ser isso*”).

Entretanto, em outro momento do diálogo com a pesquisadora, Lara coloca a seguinte reflexão a respeito da queixa das formandas, construindo, na sua atividade linguageira de formadora, maneiras de ensinar a ensinar literatura, levantando alguns temas, que sublinhamos no enunciado:

12L\_ALC: Pois é [...] uma parte dessas disciplinas *devia ter a colaboração de um professor da área de literatura*. Por exemplo [...] quando *eu falo* nas “*comic strips*” eh:: de sala de aula, *eu falo pra eles* que [...] uma possível *maneira de começar a tratar a literatura estrangeira dentro da sala de aula de ensino médio e de ensino*

**+ fundamental** [...] é com "concrete poetry", [...] E:: **a gente ... eu como professora da prática de ensino eu sinto falta disso de ter alguém da Literatura que tenha... com quem eu pudesse... eh::: pra construir.** Isso é uma lacuna, **mas aqui as coisas são muito separadas.** [...] um **professor de universidade tem autonomia** pra escolher o que é que vai fazer e como que vai fazer, como é que vai avaliar e o que é que vai propor pros seus alunos, assim, é muito ah::: **cada um vive dentro da sua área de especificação** e com o seu pensar, né? É bem aquela crítica de professor universitário que é... **cada um vive na sua cabeça...**  
 13P\_ALC\_B/M: Hum-hum.  
 14L\_ALC: **Aqui não tem muito essa prática de compartilhar,** não.

A nosso ver, Lara suscita temas importantes a serem discutidos no âmbito da formação de professores de língua inglesa. Entre eles, a necessidade de colaboração entre os professores das disciplinas de prática de ensino e das demais disciplinas, no caso, a literatura. A esse respeito, Lara sugere um caminho para se inserir o estudo da literatura em LI na educação básica através do estudo da poesia concreta e de tirinhas. Lara também chama a nossa atenção para três aspectos particulares da formação que, para nós, encontram-se interligados: a) a autonomia do professor universitário para conduzir a sua disciplina da forma que desejar; b) o fato de cada professor viver “dentro da sua área de especificação”; c) a rara prática de compartilhamento do trabalho de ensino no contexto universitário, segundo a formadora.

**Cena assistida pela formadora (3):** Bia e Melissa dialogam com a pesquisadora sobre disciplinas fora do CLIN. As formandas citam disciplinas que cursaram fora do CLIN, a fim de complementarem sua formação. Bia, por exemplo, diz:

26B: **Eu tive** uma disciplina que **me ensinou** a trabalhar com a tecnologia, mas porque **eu fui buscar** a disciplina. Não faz parte da/ do nosso currículo [...] E é uma aula de tecnodocência [...] Essa disciplina me ajudou a trabalhar [...] muito mais do que as nossas.

Melissa também se mostra atenta e responsável pela própria formação, buscando aperfeiçoamento fora do CLIN, como observamos no seu enunciado.

29M\_ALC\_B/M: Tem muitas disciplinas lá da Pedagogia que ajudam demais. **Eu já fiz** duas ou três como optativas porque eu sabia que **eu ia precisar.** **Eu fiz** Educação Especial, porque **eu tinha** alunos especiais na minha sala, então eu precisava desse suporte.

Lara acha estranho o posicionamento de Bia, pois o currículo do CLIN oferta uma disciplina obrigatória sobre tecnologia e ensino de línguas e ressalta, novamente, o fato de as formandas terem uma relação estreita com a prática de ensino. A formadora assevera em (16L\_ALC): “*Tem [...] uma disciplina obrigatória sobre ensino de língua estrangeira [...] Essa disciplina foi ofertada pra elas. Eu não entendi por que elas não comentaram ou se elas*

não fizeram. Mas assim, de novo, Angela, eu vou falar do que **eu acho** que é positivo”. E aproveita para reforçar a ideia de que a formação de Bia e Melissa, “*realmente é diferente*”, por essa iniciativa delas de “*pensar em buscar uma disciplina que vá ajudar futuramente na sua formação*”.

Lara também destaca que não parece haver diálogo entre as disciplinas da IES-A. Ela desejaria manter algum projeto com o curso de sistemas e mídias digitais, pois lá “*tem gente muito boa, trabalhando com muita coisa, desenvolvendo é... objeto de... ensino. e é uma área que eu acho que pra gente do inglês ou das línguas estrangeiras pode ser muito é... muito frutífera mesmo*”.

Bia e Melissa também questionam o fato de não haver uma disciplina específica de didática do inglês:

31M: É professora da Pedagogia. Então ela fala de tudo menos inglês...porque inglês é outra realidade, né?

[...]

34M: Muito do que eu sei de didática eu peguei com um dos professores daqui da IES-A que ele dava assim... E eu achava muito legal e reproduzi nas minhas aulas, **mas eu não sei por que é que ele fazia aquilo** e...se era porque era o jeito dele mesmo ou se ele tava simulando uma técnica mas eu sempre **gostei do estilo** de aula dele e eu falei “*se dá certo, eu vou fazer também*”. Mas eu nunca tive aula sobre isso, não.

35B: É como eu tô dizendo, a gente pega um pedacinho de cada disciplina que vai vendo, vai pegando e juntando.

Percebemos, no enunciado de Melissa sobre o professor que teve, que não há embasamento teórico em seu discurso, ela realmente reproduz os modos de fazer do professor.

Ao assistir a esse diálogo, Lara faz uma “*crítica com relação à/ ah:: quem quer buscar essa informação tem que ir atrás... sempre tem que partir... por que também já é aluno da graduação*” e explica que as disciplinas apresentam bibliografias que os alunos devem procurar ler e que a disciplina de Estágio I cumpre o papel de uma disciplina de didática da LI (44L\_ALC): “*Angela, eu acho que a disciplina, essa de Fundamentos Teóricos, ela...ela tem essa proposta. Aí é a maneira como o professor vai dar essa disciplina...*”

No entanto, na concepção dos alunos, é preciso que formação mostre caminhos que estejam em sintonia com a realidade de ensino deles. Em sua ACS, Melissa toca no mesmo tema “didática”, como uma dificuldade que ela encontra ao lidar com seus alunos reais na escola onde leciona.

205M: [...] a gente, por exemplo, tem uma cadeira só de **didática**, [...], mas **eu acredito** que podia ter mais umas duas ou três, não sei.

206P\_ACS\_M: E você esperaria aprender o que nessas aulas que você acha que... que falta?

207M: *Eu acho* que falta muito é::: como/ *como estar em sala de aula...* [...] Você é professora de inglês também, né?

208P\_ACS\_M: Um-hum

209M: Eles gostam de tudo, mas a tia do inglês é normalmente aquela coisa distante, aquela coisa que eles não entendem muito, eles não sabem por que eles estão aprendendo aquilo na escola... *Eu acredito* que a gente podia ter é... como fazer é... esses alunos...quererem mesmo aprender inglês, sabe? *Eu acho que falta muito o como fazer. A gente* já tem muita disciplina de:: o que ensinar, mas *como ensinar eu acho que + falta.*

Mais uma vez, fazendo uso da modalização epistêmica (“*eu acredito*”, “*eu acho*”), Melissa reforça que, apesar de acreditar que ensinar se aprende ensinando na prática, ela acredita que há uma lacuna na sua formação. Essa lacuna diz respeito à habilidade de como ensinar determinados conteúdos e de como ensinar determinados grupos de alunos, conforme depreendemos do diálogo anterior e de outros posicionamentos de Melissa ao longo desta análise.

Para concluir este item, apresentaremos a análise da ALC das formandas feita por Lara sobre dificuldades em cursar uma faculdade à noite e a opinião das formandas sobre a participação na pesquisa. Inicialmente, a formadora assiste à seguinte cena de Melissa gerada a partir da AI de Lara em que pede que os alunos fiquem um pouco mais para que ela conclua o programa do dia:

156M: Nunca começa às 18h e não pode terminar às 22h.

157P\_ALC\_M: Isso. Exato. Como você vê essa questão do gerenciamento do conteúdo que tem que ser passado pra vocês e como é que tem sido isso?

158M: *Isso nunca me incomodou muito* até mesmo porque a maior parte do que *a gente* pega de conteúdo *a gente* estuda em casa. A Lara, ela nunca... ela consegue, né, ter o tempo dela direitinho, *mas ela dá o material pra que a gente estude em casa* e, às vezes, é até mais produtivo do que em sala de aula, pelo menos pra mim. [...] eu consigo ver até com mais calma. E, às vezes, em sala de aula realmente *a gente* tá muito preocupado com o tempo.

[..]

162M: [...] *Eu* até *prefiro* ver em casa, às vezes, *eu entendo* até melhor, porque às vezes *a gente chega aqui já tão cansada*, porque quem estuda à noite é porque trabalha de dia, né? Então *a gente* chega aqui cansado, às vezes, *a gente vem mesmo só pela presença* e o conteúdo *a gente* pega em casa.

A interação com Bia, baseada na mesma cena da AI da formadora, gerou o seguinte diálogo:

144B: Porque é muito cansativo. Você trabalhar e estudar à noite é só pra quem realmente tem vontade de se formar, viu? [...] E quando a gente vai passando pra os semestres mais pra frente *a gente vai diminuindo a quantidade de disciplinas porque tá cansado.*

145P\_ALC\_B: É cansativo, né?

146B: Eu acho que os professores, eles já perceberam que *não tem condições de os alunos ficarem até 10 horas porque ninguém aguenta* [...] E a Lara...ela tenta e todos os outros professores tentam dar aula até esse horário [21h20] né, [...] para

que a gente possa pegar o conteúdo e [...] mesmo que eles queiram dar aula até 10 vão só falar, falar, e *a gente não vai* prestar atenção mais.

As dificuldades parecem ser as mesmas para ambas as formandas: o cansaço pela jornada tripla em virtude da necessidade de trabalhar durante o dia e de estudar à noite, impede que os professores fiquem até o horário previsto nas prescrições do curso. Esse fato influencia no desenvolvimento das atividades docente e discente fazendo com que formandas e formadora encontrem caminhos para contornar as dificuldades. Melissa, por exemplo, prefere estudar em casa. Lara envia material para leitura por e-mail e mantém, como vimos uma comunicação on-line constante com seus estudantes. Bia não nos fornece suas soluções, ela enfatiza apenas a dificuldade nesses enunciados (“*a gente vai diminuindo*”... “*a gente não vai prestar atenção...*”).

Diante do posicionamento das formandas, Lara faz a seguinte reflexão:

93L\_ALC\_B/M: É mais pra:: Melissa fala que ela conseguiu cumprir... eh:: cumprir essas leituras. Já a Bia fala na questão da:: eh:: jornada tripla, de realmente não ter tempo + A Melissa dá uma ênfase maior do que/ “O que eu não consegui pegar durante a aula eu tento compensar com a leitura”. Então assim, isso daí é como se ela tivesse tomando/ eh:: como se ela tivesse passando alguns metros adiante. A Bia ainda tá naquela de dizer que é jornada tripla, e que é cansativo... Pedagogicamente é, *não resta dúvida*, mas há maneiras de ter essa compensação quando você é cobrado... Outra coisa que a Bia comentou, assim, nas interações ela ficava muito surpresa, Angela, quando ela recebia eh:: o feedback anotado e ela comentava isso “Puxa!”, ela dizia... “Gosto assim, por que eu sei como é que meu trabalho pode melhorar”.

Mostrando uma relação de alteridade com as formandas, colocando-se no lugar delas e, mais importante, voltando ao seu lugar de formadora (“*Pedagogicamente é, não resta dúvida, mas há maneiras de ter essa compensação quando você é cobrado*”), Lara utiliza o discurso direto citado, para analisar que a opção de Melissa é válida e a coloca à frente de outros alunos que confiem apenas nas aulas dadas. Em relação à Bia, que não apresentou suas saídas para o referido problema, Lara prefere trazer à tona outro tema: a surpresa dessa formanda com o modo de Lara dar *feedback* nos seus trabalhos escritos (“*Puxa!*, *ela dizia... ‘Gosto assim, por que eu sei como é que meu trabalho pode melhorar’*”). Para nós, essa reação da formanda talvez possa indicar que ela faz o mesmo que Melissa, isto é, estuda em casa para compensar.

A propósito da participação na pesquisa, as formandas nos deram o seguinte retorno, que separamos em duas partes: a) a opinião sobre o processo e b) as mudanças que viram em si, a partir da experiência dialógica do QMAC. O diálogo iniciado pela pesquisadora é o que segue:

230P\_ACC\_B/M: Como foi pra vocês participar da autoconfrontação simples e agora da cruzada? Como foi que vocês viram esse momento?

231B: ***Eu tava ansiosa*** pra ver o meu vídeo, né, da aula... Porque eu queria ver o que é que eu tinha falado, o que é que eu tinha esquecido de falar. E ***eu achei*** interessante/ ***tô achando*** interessante a pesquisa também para ver se vai conseguir ajudar a melhorar a questão das aulas... da sala de aula, né, do curso (?) E ***hoje foi legal porque eu tava com a colega***, especialmente porque é a Melissa, a minha colega mais coleguinha (risos). ***Eu achei*** legal. Foi bom.

232M: Eu também gostei. ***Tava muito apreensiva em me ver no vídeo. Não gosto dessa experiência*** de tá fazendo vídeo. ***Mas*** foi bem rico. É tanto contigo como com a Bia, ***mais com a Bia***, inclusive, ***porque a gente tem a mesma visão. A gente*** consegue se entender melhor, o que uma achou, o que a outra achou...(?) Eu gostei.

Percebemos logo no início do discurso de cada uma a diferença na reação ao vídeo. Enquanto Bia estava ansiosa por se ver no filme de sua atividade, segundo ela própria nos informa, Melissa estava apreensiva, pois não gosta de ser filmada (“*Não gosto dessa experiência de tá fazendo vídeo*”). No entanto, as duas concordam em dois pontos, a saber: a) gostaram da experiência e b) a experiência da ACC parece ter sido mais prazerosa por estarem dialogando uma com a outra, como pares que são (“***Mais com a Bia, inclusive, porque a gente tem a mesma visão. A gente consegue se entender melhor***”).

Também observamos que o uso da modalização epistêmica ressalta o caráter de opinião no discurso de Bia e a análise de Melissa nesse fragmento, especificamente, parece colocar a colega em uma posição mais relevante do que a posição de interlocutora na ACC. Quando afirma “***a gente tem a mesma visão. A gente consegue se entender melhor***”, Melissa não exclui a pesquisadora como interlocutora no processo, mas destaca, a nosso ver, o papel compreensivo responsivo de adesão de Bia ao seu discurso, ainda que tenham discordado em algum momento. De fato, na ACC, Melissa pareceu mais à vontade para pausar as cenas, iniciar uma cadeia discursiva, e reconstruir a AI dela e de Bia em sua atividade linguageira.

Como temas, identificamos: a pesquisa, a ansiedade, a apreensão, a importância do par no processo dialógico de ACC. Nas trocas verbais na segunda parte do diálogo, as formandas protagonistas revelam tomadas de consciência no processo dialógico ao longo da pesquisa.

233P\_ACC\_B/M: Vocês acham que/ Vocês sentiram alguma mudança eh:: na perspectiva de vocês depois dessas duas experiências?

234B: Eu peguei a questão do:: início. Como iniciar a aula. ***Eu acho*** que preciso melhorar nesse ponto, né? Vendo o vídeo, ***eu percebi que eu preciso melhorar*** esse ponto. [...] Quando eu tô em sala de aula atuando como a profissão, né, professora, eu não tenho esse nervoso, assim... Mas quando eu faço apresentação, me dá um nervoso que eu não consigo me conter e eu preciso trabalhar isso em mim. [...]

[...]



236B: É o medo de errar. É o medo de errar. Eu tenho medo que eu erre naquele momento em que eu tô dando aquela aula eu tenho medo de errar. E o medo de errar me faz ficar nervosa.

[...]

242M: *Eu acho* que eu melhoraria a questão de falar mais próxima dos alunos porque que *eu vi algumas vezes* que eu *deixei eles meio sozinhos meio soltos*. [...] e eu faço isso em sala de aula, mas, às vezes, eu deixo alguns alunos assim, meio sem assistência mesmo e eu deixo correr muito solto às vezes. *Acho* que chegar mais próximo e *realmente saber o que é que tá acontecendo, o que é que tá se passando na cabeça deles, porque, às vezes, você acha que é uma coisa e é outra*.

Bia revela que precisa controlar o nervosismo pelo medo de errar em suas apresentações, nervosismo este que não leva para a sala de aula, segundo ela própria. Melissa, por sua vez, considera a possibilidade de rever o seu agir na microaula, considerando circular mais e estar mais próxima aos alunos durante as atividades. A nossa interpretação do enunciado de Melissa, principalmente das duas proposições finais, é a de que deve ter sido significativo para ela ver que sua interpretação do comportamento de Bia, como aluna durante a microaula, estava equivocada, uma vez que Bia participou ativamente das atividades como se tratasse, de fato, de uma aula. A ACC foi, portanto, fundamental para que Melissa e a própria pesquisadora percebessem isso através da análise de Bia de suas próprias ações naquele contexto. O vídeo mostrou as imagens de Bia perdida na aula de Melissa, mas somente Bia pode interpretar corretamente aquelas imagens, o que legitima a necessidade da ACC em um estudo como esse.

Todos os diálogos, enunciados e fragmentos de enunciados apresentados neste item, ainda que sejam muitos exemplos, constituem um recorte dos dados linguageiros gerados nas fases de autoconfrontação simples, de autoconfrontação cruzada e de aloconfrontação. Com esse último diálogo, finalizamos o item sobre as confrontações das protagonistas.

No próximo item, apresentaremos as interações realizadas na última fase do QMAC: o retorno ao coletivo, do qual participam Jade e Flora, as formandas participantes.

#### **4.2.3 O Retorno ao Coletivo: discutindo a formação no CLIN**

Neste subitem, chegamos à penúltima intervenção junto às protagonistas, a última referente ao QMAC: o retorno ao coletivo (RC). Ainda nos resta analisar a entrevista final. Esta última tem a função de fornecer informações para a triangulação final dos achados.

Antes de iniciarmos as análises dos diálogos gerados no RC, é bom que retomemos três pontos, a saber: as fases do QMAC; a formação do coletivo, que nesse estudo

é composto por trabalhadores de duas naturezas distintas, formador e formandos; e o uso da ALC.

Lembramos, à luz de Vieira e Faïta (2003, p. 29), que esta metodologia clínica e dialógica, o QMAC, é estruturada em três partes principais. A primeira trata-se da “constituição do grupo de análise” (FAÏTA, 1997), através da qual selecionamos as cenas, os sujeitos protagonistas do estudo e as opções metodológicas que nos ajudaram a prosseguir, quando optamos por utilizar também a aloconfrontação (individual e em dupla). A segunda fase é aquela onde são realizadas as autoconfrontações simples e cruzadas, que mobilizam, como visto no item anterior, as experiências vividas dos protagonistas nos filmes de sua AI e as experiências de reviverem-nas nesses processos dialógicos. Por fim, temos a terceira fase, denominada extensão ao coletivo ou retorno ao coletivo, quando o trabalho de análise dos protagonistas sobre sua própria atividade e sobre a atividade de outrem é levado ao coletivo profissional para uma nova experiência dialógica e de construção de sentidos para o trabalho. No QMAC, realiza-se então a atividade sobre a atividade, o trabalho sobre o trabalho (CLOT, 2010b, p. 167).

O segundo ponto é a composição do coletivo. Pela perspectiva desenvolvimentista da Clínica da Atividade, baseada no pensamento vigotskiano sobre a formação da consciência a partir da experiência social do sujeito, aprendemos que o coletivo está inserido no indivíduo. O coletivo é constitutivo do indivíduo e este último também contribui com a sua subjetividade para o coletivo, de forma que ambos são inseparáveis (CLOT, 2010b, p. 164-170).

Clot (201b, p. 79), ancorado no pensamento bakhtiniano, aclara que o coletivo de trabalho é o sobredestinatário daqueles que desenvolvem uma determinada atividade semelhante. O coletivo tem uma história e esta atravessa cada um que dela faz parte. Para ilustrar, elaboramos o seguinte esquema: *coletivo de professores > coletivo de professores de línguas > coletivo de professores de inglês*. Há o coletivo profissional amplo que abarca prescrições que são aplicáveis a qualquer professor, independentemente de sua área, mas há também coletivos mais restritos, como os professores de inglês de uma determinada escola, em um determinado contexto. A história atravessa tanto esse coletivo mais amplo como o coletivo mais restrito. É na relação com os outros que compõem o coletivo de trabalho que o profissional vai se construindo e contribuindo para a história e para o desenvolvimento da sua profissão.

Nesta tese, além do coletivo profissional, defendemos a ideia de que há o coletivo de formandos, que também podem ser considerados profissionais da atividade discente. São estudantes que têm modos de agir semelhantes em seus cursos, como comprova o estudo de

Millet (2003); têm tarefas a cumprir, estão sujeitos às prescrições da instituição, do professor, e de si próprios, como nos mostra Perrenoud (1996; 2005; 2011), estando sujeitos aos sofrimentos, aos sucessos, aos fracassos, às preocupações e às situações que podem diminuir o seu poder de agir na busca pelos conhecimentos e pela formação profissional na sua instituição de ensino e na área a que pertencem. Os formandos, independentemente da área, começam a apreender o gênero profissional já na formação. No caso da docência, segundo o estudo de Lortie (1975/2002) sobre a aprendizagem na observação, podemos considerar que todos nós já temos rudimentos desse gênero profissional construído desde os tempos de escola. Encontramos pensamento semelhante em Perrenoud (1996; 2005).

Assim, nesse estudo nossa proposta de extensão ao coletivo apresenta dois coletivos distintos que se complementam e que são interdependentes. À luz do pensamento vigotskiano de que o sujeito se forma e se transforma em relação com os outros, e do pensamento bakhtiniano de que a alteridade é constitutiva do sujeito, entendemos que formador e formando estão sempre em construção, um a partir do outro, se ambos agem responsiva e responsabilmente do seu lugar, ainda que estejam em relação dialética constante.

Nessa perspectiva, há o coletivo de formadores, representado por Lara, e o de formandos, representado por Bia, Melissa, Flora e Jade. Na mediação do processo dialógico, encontra-se a pesquisadora. Foi em virtude do exposto que optamos por incluir na pesquisa as ALC, nas quais cada grupo pode discutir a atividade do outro antes do encontro face a face na extensão do coletivo, como já explicamos na subseção 2.4 e na Seção 3.

Lembramos, ainda, que o retorno ao coletivo ocorreu em dois momentos: 13 e 26 de outubro de 2016, portanto, dois meses após as autoconfrontações.

Concluídos esses esclarecimentos, apresentaremos a organização deste item da tese. Em dois encontros dedicados ao retorno ao coletivo, levamos para discussão uma série de cenas de ACS, ACC e ALC, com vistas a promover o diálogo sobre a formação e, a partir dele, confirmar ou refutar nossas asserções e responder nossas questões de pesquisa com maior grau de segurança em relação às respostas e aos posicionamentos das protagonistas.

Desse modo, este item sobre o retorno ao coletivo (RC) foi organizado em torno da análise de seis temas, a saber: 1. as microaulas e o plano de aula; 2. o trabalho de ensinar a ensinar da formação; 3. as disciplinas da formação; 4. o agir da formadora; 5. a escola pública; e 6. o trabalho do aluno. Todas as discussões partiram das AI das formandas e da formadora. Apresentaremos a análise dialógica dos extratos dos diálogos que estão relacionados a esses temas na seguinte sequência: o tema, o diálogo e a análise.

Antes de iniciar os trabalhos para o RC, a pesquisadora explicou os procedimentos para essa fase. Todas assistiríamos a uma cena ou a um conjunto de cenas. Em seguida, a palavra seria facultada às formandas envolvidas nas cenas, posteriormente às participantes e, após a fala destas, a palavra seria dada à formadora. O nosso propósito foi permitir que as formandas se expressassem primeiro para evitar alguma influência do dizer da formadora, uma vez que esta é, de certo modo, investida de uma voz de autoridade.

A seguir analisaremos os diálogos sobre as microaulas referentes aos planos de aula.

#### 4.2.3.1 As microaulas e o planejamento: “*só é perfeito no papel*”

Todas assistem à cena inicial da microaula de Melissa e à cena de sua ACC com Bia sobre a referida cena inicial (cena: Melissa questiona os alunos sobre o slide e eles não respondem o que ela esperava). Essa mesma cena foi trazida por que Melissa havia sustentado que não houve improviso em sua microaula.

Terminado o filme, inicia-se o diálogo, cujos extratos passamos a analisar. A mediação foi feita pela pesquisadora. Participaram desta interação a pesquisadora, a formadora Lara, e as formandas Melissa e Jade.

1M\_RC: No primeiro momento parecia que tudo ia dar errado, mas eu acho que *a Jade falou alguma coisa que aí eu consegui puxar de volta*, então não foi totalmente improvisado, foi só no primeiro momento que *eu achei que, né, não ia rolar*, mas graças a Deus deu certo.

2P\_RC: Eu queria ouvir a Jade...

3L: São os *microteachings*.

4J\_RC: Hum-hum. Eh Assim, *eu entendo a frustração* da Melissa ... na hora que ela falou "eu queria que eles falassem, mas eles não falaram", mas eu acho que foi mais porque a gente tava num clima de... ah aluno, né, então é aquele "ah eu não sabia por que você colocou essa foto".

5L\_RC: Eles estavam simulando, né?

6J\_RC: É.

Melissa expõe para todas a sua frustração com o início da aula que havia planejado (“*eu achei que, né, não ia rolar*”), pois, como era a microaula que seria avaliada, ela não queria sair do plano. Mas a turma não fez o esperado. Jade, então, através do seu excedente de visão, após assistir a cena, entra em uma relação de alteridade com Melissa (“*Eh Assim, eu entendo a frustração da Melissa ..*”), retomando, em discurso direto citado, a fala da colega na cena da ACC (“*eu queria que eles falassem, mas eles não falaram*”). Jade revela para Melissa que todos estavam simulando o que os alunos fazem em uma aula real. Nós já vimos

que Melissa afirmou ter dado a aula levando em conta que os colegas sabiam todo o conteúdo, não que eles se comportariam como alunos.

Continuando o diálogo, a formadora pede a palavra e fala sobre o planejamento.

10L\_RC: Eu ia falar eh que *o plano de aula só é perfeito e exemplar quando tá no papel*. E *a gente discute* isso em sala de aula, né? Então, assim, eh qual a expectativa que *você* tinha quando *você* pensa naquela pergunta? E *a gente* imagina o plano de aula e *a gente* quer inclusive prever como é que os alunos vão reagir pra/ e assim, as reações são diferentes pra cada imagem, né? E aí é uma coisa que *você* falou hoje, por exemplo, ah, eles não teriam/ não passaram nunca por nenhuma situação embaraçosa porque fica todo mundo calado. E aí a Jade hoje chega e diz, "ah eu tava agindo como aluno e aluno age desse jeito", e era esse o papel mesmo, né? E assim, mesmo que *você* tivesse o seu período...a hora específica pro plano de...pra fazer o *microteaching*, no outro momento, *você* tava na situação de aluno. E essa troca de papéis dá uma... eh abre pra uma reflexão mais profunda, né?

Lara, também em uma posição exotópica e responsiva diante das formandas, principalmente diante de Melissa, ora se reporta a esta formanda (“*qual a expectativa que você tinha quando você pensa naquela pergunta?*”, “*uma coisa que você falou hoje*”), ora à Jade (“*E aí a Jade hoje chega e diz*”), ora ao coletivo microsocial de sua turma (“*a gente discute isso em sala*”). Lara traduz para Melissa o que, de fato, se deu em sua microaula: os colegas se comportaram como alunos e ela não previu isso. Logo no início de sua fala, Lara também deixa claro que o plano é sempre ressignificado, alterado, essa é a sua natureza.

Outro aspecto levantado pela formadora e que, a nosso ver, tem relevância para nosso estudo, é o entrelugar ocupado pelas formandas no dia da microaula. Lara expõe esse estatuto do formando no fragmento: “*mesmo que você tivesse [...] a hora específica pro plano de...pra fazer o microteaching, no outro momento, você tava na situação de aluno*”. Essa é uma questão já levantada por Miller (2013) relacionada ao papel do estudante no estágio de regência. Levamos a questão para a nossa fundamentação teórica, por entendermos que esse papel se dá também em situações como essa em que o formando assume a turma para apresentar um seminário, por exemplo. Esse entrelugar também pode ser verificado no nervosismo de Bia, expresso tanto em sua ACS, como em sua ACC.

Na sequência, Jade faz outra intervenção bastante significativa, em nosso entender. Observemos seu enunciado:

11J\_RC: *Eu acho* que a Melissa (?)/ Às vezes quando *a gente* deixa muito aberto pro aluno, eles vão vir assim... com coisas que *você* nem... olhando *você* nem imaginava. Então, não sei, *eu acho* que ela podia ter puxado... assim ... sentido mais figurativo, mais assim, né, a metáfora... coisas desse tipo porque se *a gente*

deixar muito aberto, "Ah, o que é que você acha?" mas não em relação a alguma coisa antes, o aluno pode responder qualquer coisa...

Na sua atividade linguageira sobre a AI de Melissa, Jade faz uma observação valiosa para o trabalho de ensino de Melissa. Diz Jade: “*quando a gente deixa muito aberto pro aluno, eles vão vir assim... com coisas que você nem... olhando você nem imaginava*”. Nesse enunciado, Jade fala pelo coletivo de professores do qual ela também já faz parte, apesar de ser a que tem menos tempo de sala de aula. Sua fala parece traduzir, ainda, a voz do *métier*, a fala de um saber docente construído.

Lara também traz outra contribuição, reformulando, em sua atividade linguageira no discurso direto citado, a AI de Melissa no seguinte enunciado:

12L\_RC: Ou chegar eh, usando o *Present Perfect Tense*, que era esse o objetivo da aula e dizer, né, assim: eh “imaginem o que é que aconteceu antes e vamos construir uma história do que aconteceu antes pra/ e esse aqui, imagine que esse é o ponto final da história...”. Aí, teria/ aí seria eh:: assim muito/ muito eficiente também só seria de uma outra forma. **Mas** eu continuo dizendo que plano de aula exemplar é só aquele que tá no papel porque quando o plano de aula entra em contato com os alunos ... né... É só papel.

A formadora, assim como fez em suas aula filmadas, exemplifica como Melissa poderia ter feito diferente. Esse é outro momento rico de aprendizagem para Melissa e para a própria Jade. A partir dessas “respostas”, Melissa poderá refletir e rever seu trabalho de ensino, apropriando-se, futuramente, destes modos de fazer, ampliando o seu poder de agir.

Os enunciados de Jade e Lara também são, no nosso entender, frutos do excedente de visão de ambas provocado pela visualização das cenas da microaula, da ACS e da ACC de Melissa. Melissa, por sua vez, não se manifesta mais sobre esse tema, depois da intervenção de Lara.

Ainda sobre a execução do plano de aula, a formadora faz a uma reflexão sobre o controle do tempo. Apesar de longa, entendemos que a reflexão oferece caminhos para o ensinar, constituindo-se, pois, em um momento, dentro do RC, em que Lara ensina a ensinar pelo discurso, uma “assinatura” sua já identificada no filme de suas aulas.

13L\_RC: Eu queria falar outra coisa também. É...no primeiro vídeo, a gente, assim, foi uma discussão que eu achei bacana [...] Eu sou completamente a favor de estabelecer um tempo específico pra tarefa porque, como **a gente conhece** aluno, **a gente sabe** que se deixar os meninos vão esticar e vão usar metade da minha aula. Eu não vou usar metade da minha aula com uma atividade que é simples dessa maneira enquanto eu posso avançar e pensar em atividades mais complexas sem estabelecer um tempo. Então, assim, "vocês têm 5 minutos pra terminar essa atividade" O que é que garante do lado **da gente** também? **Que o tempo vai ser**

*usado pra o desempenho da tarefa. [...] isso estabelece, inclusive, assim, a rotina e a conduta do professor, né? Eh quando os alunos também começam a perceber que aquele professor que, dentre várias coisas, a gente tá vendo só um/ que ele passa atividade/ ele não cobra a atividade, assim, nem o tempo de/ pra finalizar ou então, diz que é pra escrever uma redação, na aula seguinte não cobra a redação que pediu. Como é que fica essa relação? [...] isso faz parte mesmo estabelecer a rotina de conduta do professor. Isso reflete em efficiency [...] o plano de aula que tá no papel vai ser cumprido até a última parte, né? E, assim, a sensação também pro aluno [...] "Nossa essa aula hoje rendeu!" Né? Você como aluno. Aí você para pra pensar "o que é que eu fiz? Nossa, isso, isso, isso, isso...um monte de coisa" [...] quando você sai de uma aula e diz: "Caramba! Numa atividade, eu passei a aula inteira numa atividade e não vi resultado!" Então, assim, é bom pros dois lados, né?*

Além de trazer um exemplo discursivo do que seja ensinar a lidar com o tempo para cumprir o plano de uma aula, a nossa compreensão do discurso de Lara é a de que há nele três vozes principais: a voz da Didática, quando Lara menciona os vários modos de controlar o tempo e os benefícios dessa conduta (“*o tempo vai ser usado pra o desempenho da tarefa. [...] isso estabelece, inclusive, assim, a rotina e a conduta do professor*”); a voz do *métier* de formadora (“*Eh quando os alunos também começam a perceber que aquele professor que, dentre várias coisas, a gente tá vendo só um/ que ele passa atividade/ ele não cobra a atividade*”), na facilidade e na fluência com que pensa nos exemplos, nos problemas e nas soluções; a voz dos alunos que auxiliam a construção dos exemplos (“*Aí você para pra pensar ‘o que é que eu fiz? Nossa, isso, isso, isso, isso... um monte de coisa’*”), essa última também é fruto da voz do *métier*. Lara fala, ainda, pela voz do coletivo profissional (“*a gente sabe*”, “*a gente conhece*”).

No segundo encontro para o RC, em outra discussão em que o planejamento surgiu como tema, Lara faz as seguintes considerações:

230L\_RC: E *a gente* perde, perde não, a gente investe MUITO tempo de planejamento em adaptação de atividade porque *a gente* sempre segue o plano de... um livro texto. Não é assim? Só que *a gente* também já sabe que aquilo não funciona. [...] quando *a gente* tá no começo da experiência como professor é comum que *a gente* pegue três turmas de semestre 1 [...] E *eu me lembro da minha própria experiência* quando eu tinha que fazer isso a primeira aula era a aula que ia coletar todos os erros, quando chegava a aula das sete horas da noite, gente, aquela aula eu já sabia até o que os alunos iam dizer por causa daquelas experiências, né? [...] (expressão de satisfação)

No fragmento do enunciado (230L\_RC), a formadora faz uma nova intervenção diante das formandas, expondo a sua própria experiência com o planejamento, como professora iniciante. No seu discurso, percebemos o modo como Lara mantém o diálogo com as formandas, buscando a compreensão destas (“*Não é assim?*”, “*né?*”) enquanto fala. Além disso, Lara busca uma identificação com as formandas ao usar a locução “*a gente*” referindo-

se ao coletivo de professores iniciantes. Ao fazê-lo, ela compartilha com as formandas uma maneira de aprender na experiência de trabalho.

Acreditamos que neste enunciado e no enunciado (13L\_RC), Lara faz um trabalho de mediação tão importante quanto o que ela desenvolve nas aulas. Na verdade, Lara aproveitou o RC para refletir com as formandas diversos aspectos da formação de um professor de LI. Para quem a ouviu com atenção, fazendo as reflexões e as pontes com a própria formação e experiência, pode ter sido um momento rico de aprendizado proporcionado pela pesquisa.

Para finalizar o tópico sobre o tema “plano de aula”, analisaremos a discussão seguinte, na qual Bia expõe uma situação que aconteceu em uma das disciplinas cursadas por ela. A pesquisadora questiona em (235P\_RC): “*Mas você teve algum contato com o como fazer um plano anterior a essa disciplina de regência?*” e Flora responde:

238F\_RC: Um pouco. Eu queria ter tido mais eh::: mais oportunidades. Nas aulas da professora Lara eu acredito que foi, assim, as aulas em que eu tive mais oportunidade de ver a estrutura de um plano de aula, como é que se fazia e tudo... a questão dos porquês. [...] Quando chegou a hora de eu fazer meu plano de aula eu *me senti meio insegura*.

239B\_RC: *se eu não me engano*, o professor da disciplina [x] pediu pra gente dar uma aula e ele disse que tinha que ter plano de aula.

240P\_RC: Ele orientou?

241B\_RC: Ele *tentou* orientar, *mas* oralmente (?) *não tinha modelos pra mostrar*.

242P\_RC: Só discursivamente?

243B\_RC: Só discursivamente. E aí eu lembro que umas *colegas que nunca tinham entrado em uma sala*, né, “Como é que vou fazer isso se eu não sei nem o que é?” Aí como eu já tinha/  
[...]

245B\_RC: E aí eu fiquei/ + tentei ajudar porque eu já tinha alguns planos de aula que eu já tinha feito... Aí eu disse pra elas, [...] “Olha, eu vou mandar pra vocês pra ver se vocês têm uma base do que é que tem que colocar num plano de aula.” Porque na aula mesmo o professor não mostrou, *não tinha modelo pra mostrar, não tinha como explicar visualmente*, né, [...] Parecia que ele, o professor, achava que todo mundo que tava dentro da sala sabia do que é que se tratava, né?

O extrato do diálogo mostra um exemplo que pode ter várias explicações, entre elas, o que vimos acerca do professor universitário que não conhece procedimentos didático-pedagógicos (MACIEL; MENDES, 2013; MELO *et al* , 2013), mas que tenta, de algum modo ajudar os alunos a terem contato com aspetos práticos do trabalho de ensino. Outra questão levantada por Bia é o fato de o professor não ter conversado com os alunos sobre os conhecimentos que tinham sobre elaboração de planos de aula. Para nós, a atitude de Bia de enviar os planos para as colegas poderia ter partido do próprio professor, mas, segundo essa formanda repete duas vezes, ele “*não tinha modelos para mostrar*”. Flora também se queixa



de não ter tido muito contato com planejamento nem com as razões de cada atividade planejada. Para ela, isso parece ser um ponto importante. Aqui, não nos é possível analisar mais profundamente, pois não tivemos acesso à AI desses professores mencionados.

No próximo subitem abordaremos excertos sobre as disciplinas da formação no CLIN na visão das formandas.

#### 4.2.3.2 O trabalho de ensinar a ensinar da formação: “*falta ensinar um pouco como aplicar*”

A discussão acerca do trabalho de ensinar a ensinar também foi gerada por várias cenas em momentos distintos do RC. Novamente, selecionamos alguns extratos dos diálogos para uma reflexão sobre a formação de professores de inglês. Assim, elegemos um diálogo gerado a partir da microaula de Melissa em que ela aplica uma atividade de compreensão oral ou *listening*, já discutida no item anterior em sua ACS e ACC.

A pesquisadora inicia a cadeia discursiva a partir da cena assistida por todas (Lara, Jade, Melissa e Bia). Observemos o diálogo:

15P\_RC: Então a minha pergunta era essa: se você tinha conhecimento dessas estratégias?

16M\_RC: Não, não. *Eu acho que eu não tenho conhecimento dessas estratégias* porque desde que eu me entendo por gente que eu faço curso de inglês sempre foi da mesma forma. E aí *eu fiz o que eu sempre vi na minha vida*: já joga o áudio de cara e completa, toca duas, três vezes e pronto, *mas ninguém nunca me preparou de uma outra forma*.

17P\_RC: Nenhum tipo de preparação com relação às disciplinas de língua, por exemplo, que vocês fazem língua...acho que tem, né, exercício de *listening*.

[...]

22J\_RC: Bom, pelo menos nos meus 8 semestres aqui *a gente não...*, primeiro *a gente não tem atividade de listening nas aulas*, o que *a gente tem* é, às vezes, passar um filme, um documentário...

23P\_RC: Mas mesmo assim existem estratégias pra você trabalhar, né?

24J\_RC: Existem sim, inclusive eh quando eu tava observando uma aula na [nome do curso] *a gente* até percebeu algumas estratégias porque lá eles fazem, né, por conta do *listening*, mas aqui na faculdade pelo menos no Noturno... (balança a cabeça negativamente)

Convém lembrar que Jade e Melissa cursavam o nono período da faculdade no momento da pesquisa. Na época do RC, elas já haviam iniciado o décimo período, portanto, já haviam cursado as disciplinas de língua inglesa ofertadas pelo CLIN. A nossa compreensão é a de que tais disciplinas, entre outros propósitos, ensinam a LI através do desenvolvimento

das habilidades que os formandos precisarão para conduzir sua caminhada na formação, e uma dessas habilidades é a compreensão oral através de áudios e vídeos.

Como já assinalamos, uma forma de ensinar a ensinar é didatizar conteúdos a ensinar e para ensinar, como depreendemos de Gil (1994), Masetto (2010; 2015a), Amaral (2010), entre outros.

A atividade linguageira das formandas sobre o trabalho de ensino na formação revela não somente uma lacuna já apontada na ACS de Melissa em relação ao *ensinar a ensinar* a habilidade de *listening* (“***Eu acho que eu não tenho conhecimento dessas estratégias***”), mas também, uma lacuna no *ensino* dessa habilidade aos próprios formandos.

Percebamos que o enunciado de Melissa é representativo da aprendizagem da docência pela observação (LORTIE, 1975/2002). Nesse caso, específico, a formanda demonstra ter se apropriado de uma maneira inadequada de aplicar a atividade dessa natureza (“***eu fiz o que eu sempre vi na minha vida: já joga o áudio de cara e completa, toca duas, três vezes e pronto [...] mas ninguém nunca me preparou de uma outra forma***”).

Nesse fragmento, não destacamos em sua atividade linguageira saberes do *métier* que a formanda tenha construído a propósito dessa habilidade, nem conhecimentos no âmbito didático. Esses últimos já estão, há muito, consolidados na literatura sobre o ensino de língua inglesa (HARMER, 2007; BROWN, 2000; 2001), que preconiza uma série de princípios e procedimentos, cognitivamente fundamentados, e que devem ser observados pelo professor nas atividades dessa natureza.

A resposta de Jade à queixa de Melissa é imediata e corrobora a posição desta última, quando Jade assevera: “***a gente não..., primeiro a gente não tem atividade de listening nas aulas***”. Esse fragmento não só responde, como explica o enunciado de Melissa.

Mais adiante na cadeia discursiva, Jade esclarece que fará uma determinada disciplina e espera aprender maneiras de ensinar, mas Bia, baseada na sua experiência na referida disciplina, discorda da colega:

26J\_RC: ... eu ainda vou fazer uma disciplina que é exatamente elaboração de material. Montagem e elaboração de Material. Eu não sei, ***eu acredito que a gente vai ver exatamente essa questão de como elaborar uma aula, um material...não sei...***

27B\_RC: Não! ***Você só vê como elaborar o material; aula, não. (risos) Eu já fiz essa disciplina. O semestre INTEIRO é pra tu criar uma unidade. É só isso que tu vai fazer nesse estágio. Tu vai criar uma unidade para um determinado um ponto gramatical. Tchau. Pronto. Não tem esse negócio de explicar métodos pra isso não. Não teve isso pra mim não. (risos)***

O enunciado de Bia retrata o modo como essa formanda sentiu a disciplina em questão. A forma direta, a voz ativa e os períodos curtos que compõem seu enunciado, bem como a escolha do vocabulário pela formanda (“*Tchau. Pronto*”), deixam para o leitor a impressão de que há, em sua voz, um desejo de provocar um choque de realidade na colega. As palavras de Bia, claramente, podem provocar, ainda, uma redução das expectativas de Jade, que demonstra uma esperança de aprender algo diferente que possa aplicar no trabalho (“*eu acredito que a gente vai ver exatamente essa questão de como elaborar uma aula*”). As palavras de Bia, no entanto, listam os procedimentos da disciplina, de modo reduzido e desinteressante para um ouvinte que queira cursar tal disciplina. Tudo isso para exprimir que a referida disciplina não lhe parece ter ensinado muito. A discussão continua e, em um momento, Melissa diz:

35M\_RC: *A gente* meio que vai pra sala de aula... é um tiro no escuro. *A gente* vai e faz o *que der certo*.

36B\_RC: *A gente* faz o que *acha que dá certo*.

37M\_RC: O que *a gente acha que é certo*.

38P\_RC: Não tem orientação....

39B\_RC: *Eu acho* que fazendo assim vai dar certo com a minha turma. *Aí pronto. Eu faço e acabou*. Eu não sei que método é aquele.

Percebemos que Melissa tem o apoio de Bia no que se refere à falta de orientação quanto a procedimentos de ensino (“*A gente meio que vai pra sala de aula... é um tiro no escuro*”). Embora as alunas ainda não estejam no estágio de regência, nosso questionamento é: não teriam elas passado por experiências outras de ensino nas disciplinas anteriores, que não fossem os conhecidos seminários característicos da graduação? O enunciado (39B\_RC) de Bia segue a linha do (27B\_RC), períodos curtos, vocabulário que parece querer conduzir o diálogo a um encerramento (“*Eu faço e acabou*”; “*Tchau. Pronto*”), como se não resolvesse mais discutir tal questão. Mas a interação continua e Lara toma o turno, fazendo a seguinte reflexão:

54L\_RC: Pois é, o que eu queria falar é que [...] Então, noções de que antes... como antes de uma leitura, [...] quais são as coisas que *a gente precisa* considerar, né? O conhecimento prévio, o contexto. *Os alunos precisam saber quantas vezes aquele listening vai ser tocado* pra que ele se/ [...] Então, talvez aquele ensino direto que diga, "olhe eu vou tocar esse áudio três vezes, e pra primeira vez vocês não vão anotar nada. Na segunda, vez quando eu tocar vocês vão fazer as anotações que acharem necessárias. A terceira é a última vez que nós vamos eh ouvir o *listening*" e aí, mesmo assim, dentro dessa possibilidade ainda tem outras coisas. A maneira de corrigir esse *listening*. [...] “Foi...aquela parte do *listening*, ela foi tocada três vezes, mas então, vamos ver...tem opinião diferente? O que é que vocês acham que é a resposta, né? Conversa com o colega do lado e vão...” E aí vai toca de NOVO o

*listening* pra quê? oh [aponta para o quadro] "Então, é isso mesmo que a gente tá pensando? " E o professor fica na dele. Por quê? Porque não é uma/ uma atividade de *listening*? [...] Mas, assim, **quando a gente sabe como abordar o *listening* é muito mais fácil que os alunos atinjam o objetivo** que é conseguirem preencher as lacunas, que é conseguir dar a resposta, que é conseguir dizer sim ou não e isso é ótimo porque...lembram do *self-efficacy* pro aluno? "Olha eu já acertei as primeiras perguntas do *listening*, então eu vou acertar as próximas também, vou continuar... então **meu recursos atencionais** desse jeito tão funcionando..."

Embora longo, o excerto acima elenca uma série de posturas, procedimentos e até mesmo racionais de como proceder em uma atividade de *listening*. Através do uso do discurso direto citado referente a vozes de professores e alunos, a formadora, mais uma vez, reconstrói em seu discurso a AI de Melissa. Como ela poderia ter feito diferente? Que procedimentos deveria ter seguido? E, ao longo da exposição, ancorada tanto no *métier* de formadora como na voz da didática das línguas, Lara ensina modos de ensinar durante o RC.

Nesse momento da análise, gostaríamos de citar Nouroudine (2002) a respeito da linguagem sobre trabalho (a que interpreta), a linguagem no trabalho (a circundante) e a linguagem como trabalho (a que faz). As falas das formandas que analisamos até aqui, nos itens 4.2.1, 4.2.2 e até este momento, no RC, são exemplos da linguagem *sobre* o trabalho e da linguagem *como* trabalho. Percebemos nas ACS e ACC a linguagem *como* trabalho, isto é, a linguagem de reformulação, reconstrução e transformação das AI. Nas ALC, também percebemos a linguagem *como* trabalho, mas predomina a linguagem *sobre* o trabalho.

Contudo, nas falas da formadora Lara, sobretudo nos dois enunciados mais longos (13L e 54L), evidenciam-se a linguagem *como* trabalho e a linguagem *sobre* o trabalho. É possível verificarmos na atividade linguageira da formadora o saber e os conhecimentos investidos na atividade de formação do ensinar a ensinar discursivo que não considerávamos antes desta pesquisa. Diferentemente da postura adotada na sua ACS e na ALC, quando Lara é analista da sua atividade, a formadora assume, em vários momentos do RC, a postura da sala de aula e, portanto, seus enunciados são longos, repletos de exemplificações, discursos diretos citados que trazem as vozes de alunos e de professores de inglês sobre determinado conteúdo e sobre como ensiná-lo.

O trabalho de ensino aparece mais frequentemente como objeto nos turnos das formandas do que nos turnos da formadora. Como dissemos, esta última reúne, com propriedade, ambas as linguagens em seu discurso, mas a linguagem *como* trabalho parece emergir com mais força em seus enunciados gerados no RC, pois há neles uma situação de ensino pronta para ser narrada e fundamentada por Lara. Jade, de modo análogo, também

apresentou em seus enunciados a linguagem *como* trabalho, ao reformular, em seu discurso, AI de Melissa em (4J\_RC).

Na progressão do diálogo, temos esse enunciado de Jade que, ao mesmo tempo em que permite um contraponto com o que tem sido mostrado até agora, também corrobora a desconexão da disciplina com o ensinar a ensinar:

42J\_RC: A disciplina que eu tô fazendo agora que é da...Ensino...Métodos de ensino com novas tecnologias. Eu tô fazendo essa disciplina e tá dando um pouco... sim, é bem aplicável. ***Toda aula a gente faz uma coisa bem aplicável.*** Os métodos são bem aplicáveis. Nas outras disciplinas, não.

43P\_RC: É mais teoria? É isso?

44J\_RC: Bom até agora, as disciplinas que ***a gente*** teve que, assim, eh, que ensinou esses conceitos pra mim ***elas faltam ensinar um pouco como aplicar***, né, porque...eu até falo assim, ***até*** as nossas disciplinas de Educação, na parte de Educação ***são tão teóricas, mas tão teóricas que você*** fica assim... (expressão de desesperança)

Jade aponta um exemplo de uma disciplina que a está ensinando a aplicar os conteúdos aprendidos (“***Toda aula a gente faz uma coisa bem aplicável***”). Trata-se de uma disciplina sobre tecnologia aplicada ao ensino, portanto, de caráter prático. Outras de caráter teórico não parecem, segundo ela, estabelecer uma conexão com a realidade (“***são tão teóricas, mas tão teóricas que você*** fica assim...”). É importante salientarmos o uso da palavra denotativa de inclusão “***até***” em “***até*** as nossas disciplinas de Educação...”. Nesse caso, a formanda acredita que disciplinas da área de educação têm a função de ensinar, mas isso não acontece na realidade. Já discutimos em outros momentos que, mesmo em uma disciplina teórica, é possível didatizar os conteúdos a ensinar.

Dando continuidade à discussão sobre as disciplinas do CLIN, abordaremos a visão que as formandas têm de outras disciplinas do curso a partir de cenas da AI de Melissa e de Bia.

#### 4.2.3.3 As disciplinas da formação: “*não há essa interdisciplinaridade*”

Assim como nos subitens anteriores, a discussão acerca das disciplinas foi gerada por cenas em momentos distintos do RC. A pesquisadora inicia a cadeia discursiva a partir da cena assistida por todas (Lara, Jade, Melissa e Bia), a partir daí, o tema das disciplinas emerge. Observemos a interação:

57B\_RC: É não vou ficar falando da política, da estrutura política...

58J\_RC: Meu Deus do céu, eu tô virando advogada aqui...

59B\_RC: São as diretrizes todas que *você tem que decorar* pra aquelas apresentações *e pronto*, né?

60J\_RC: [para B] A própria Didática mesmo, é mais só história.

61B\_RC: Não, a *didática depende do professor que tu pega*, sabia? Eu peguei uma professora muito boa de Didática.

As formandas discutem entre si o fato de não verem aplicação dos conteúdos de algumas disciplinas. Sabemos, no entanto, que há disciplinas que não têm caráter prático, mas que, ainda assim, podem didatizar seus conteúdos. A nossa interpretação desse diálogo, a partir do dizer dessas formandas, é a de que não parece haver uma orientação clara quanto à ementa da disciplina ou, ainda, uma explicitação dos objetivos do próprio docente com aquele conteúdo que está sendo trabalhado. A fala de Jade (“*Meu Deus do céu, eu tô virando advogada aqui...*”) revela, a nosso ver, uma compreensão equivocada da disciplina que cursou, já que as diretrizes são importantes para o trabalho de ensino. Quando ela diz “*A própria Didática mesmo, é mais só história*”, também denota que ou os objetivos não foram esclarecidos ou a formanda não os compreendeu como deveria. Para nós, repetir os objetivos ao longo do curso e mostrar aos alunos o que foi alcançado ao final, talvez fosse um procedimento eficaz.

É preciso atentar para o fato de que o enunciado de Bia (“*São as diretrizes todas que você tem que decorar pra aquelas apresentações e pronto, né?*”) corrobora, de certo modo, o que disse sua colega Jade. O próprio enunciado “*e pronto*” nos leva a crer que os objetivos da disciplina realmente não ficaram claros para elas, conseqüentemente, é difícil para elas medir o que foi ou não alcançado após um semestre de trabalho.

Esse desconhecimento de objetivos aliado à percepção de não aplicabilidade dos conteúdos ministrados parece ocorrer com as disciplinas de Literatura. O diálogo do qual extraímos essa observação foi gerado a partir da ALC de Bia e Melissa, na qual as formandas criticam o ensino de Literatura no CLIN.

80J\_RC: O problema é alguns desses conteúdos que a gente vê aqui a gente só vai aplicar se a gente for professor universitário. Então, eu vejo assim: *na literatura*, muita coisa que a gente vê, por exemplo, a gente não vai ... *Na sala de aula não tem aplicação*. Eu acredito que *são conteúdos assim muito específicos* ...

85B\_RC: Aí ela falou que o que foi falado foi muito forte. O quê que foi falado que é muito forte? É isso que eu quero saber.

86P\_RC: Ah, você quer que eu volte.. Foi você que falou. Eu vou ver aqui

87B\_RC: Eu fiquei sem saber do que ela tava falando.

Jade volta a mencionar a distância dos conteúdos abordados da realidade escolar, do próprio trabalho de ensino dela. O discurso de Jade retoma o tema da inaplicabilidade dos

conteúdos. Bia interrompe a colega, pois parece não ter visto a cena apresentada e pede que seja repetida, uma vez que o diálogo partira, também, de sua fala no vídeo. Essa fala de Bia já foi analisada por nós anteriormente. Nela, Bia diz que as disciplinas de literatura não têm influência no seu trabalho de ensino. O filme é passado outra vez e o diálogo no RC continua.

89B\_RC: Por isso que ela falou que foi forte, porque *eu fui enfática*: "*Não influencia mesmo*" *Eu não uso*.

90J\_RC: *Acho que é porque a Bia trabalha com criança...* você pegar uma poesia pra criança...

91B\_RC: *É, pronto. Tá pontuado. Nunca no Brasil vai acontecer.*

92F\_RC: Voltada pra pesquisa mesmo....

93B\_RC: Foi isso que eu quis dizer que a maneira de (?) essa matéria de Literatura, a disciplina de Literatura, que é dada aqui, pra mim, *não serve pra eu usar em sala*. Não tem como eu utilizar o que eu tô aprendendo aqui numa sala de alunos.

94P\_RC: Mas acha que poderia ser diferente?

95B\_RC: *Eu não sei o que te falar* porque *eu não entendo por que é que ela é dada dessa forma*.

96F\_RC: Angela, eu acho assim, se trocasse esse foco, *se o foco fosse o ensino aí seria diferente*.

97P\_RC: Mas não é Licenciatura?

98F\_RC: *Mas* o foco *não* é no ensino.

99J\_RC: Mas é o ensino da literatura clássica. Esse é o foco.

100F\_RC: Para formar o pesquisador

101J\_RC: Isso.

102B\_RC: Pra ter o conhecimento, *só*.

Como é possível perceber, o diálogo entre as formandas apresenta algumas questões que também mereciam ser repensadas ou, pelo menos, discutidas no âmbito da formação docente em LI. As formandas mencionam que as disciplinas de literatura não influenciam o trabalho de ensino que exercem na escola ("*Não influencia mesmo*", "*Eu não uso*"). É um ensino que não foca na Licenciatura ("*Voltada pra pesquisa mesmo....*", "*Para formar o pesquisador*"). O enunciado "*só*" de Bia sintetiza o fato de os conhecimentos trabalhados não terem efeito sobre sua prática, dando "acabamento" ao discurso, no sentido bakhtiniano. Na verdade, Bia, tenta acabar o assunto outras vezes no mesmo diálogo, como é possível verificar em "*É, pronto. Tá pontuado. Nunca...*", "*não serve pra eu usar em sala*".

Também é importante ressaltar a crença de Bia acerca do ensino de Literatura em inglês na escola, quando esta diz: "*Nunca no Brasil vai acontecer*". Ela realmente acredita que é impossível ensinar literatura da língua inglesa nesse contexto. Será que essa crença não deveria ter sido rompida ou transformada nas disciplinas de literatura? Vemos, aqui, que ela foi reforçada.

É interessante destacar que do diálogo surgem caminhos para essa questão. Elas próprias pensam os caminhos que parecem contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a formação ("*se o foco fosse o ensino aí seria diferente*"). O movimento dialógico

compreensivo responsivo de concordância entre elas revela que essa é uma realidade do CLIN, não uma mera opinião ou impressão. Além disso, Jade mantém uma relação de alteridade com Bia, compreendendo o motivo do comentário feito por esta última no vídeo.

É interessante pontuar que Bia repete o que quis dizer na sua fala no filme apresentado. A formanda tem a preocupação de deixar claro o seu posicionamento sobre o ensino de Literatura, como podemos ver no enunciado abaixo, onde entendemos haver modalização autonímica de não coincidência das palavras consigo (AUTHIEZ-REVUZ, 1990) em “foi isso que eu quis dizer”.

108B\_RC: Foi isso que eu quis dizer, né? Pra ficar claro que *não é que as aulas não servem de nada*, gente? *Não é isso*. É que *pra o que eu quero não tá dando certo*.

Os enunciados desse diálogo ratificam nossa compreensão de que as críticas ao ensino de literatura não são mera opinião e deixam ver o fato de que as formandas têm uma estima pelo curso, mas desejam que fosse mais focado na licenciatura.

Jade traz outro ponto que, a nosso ver, também merece reflexão na formação:

110J\_RC: É. E também tem a questão assim porque...*como a Bia falou*, a gente tem os modelos ruins e os bons, né? E, às vezes, o que acontece na universidade é que o professor pega uma disciplina e ele *puxa pro lado dele assim*, a ementa... ta, isso, *mas ele vai dar um quarto daquilo*, porque é a área dele e gosta de falar nisso (Lara e Melissa concordam com a cabeça).

111M\_RC: Mas o professor de universidade *faz o que quer, né?*

113L\_RC: É.

114M\_RC: E às vezes *não tem nada a ver com o que a gente quer*.

115J\_RC: Acho que em qualquer disciplina eles escolhem assim *aquela parte milimétrica da ementa*, aquela sentença da ementa. Vai dar *só aquela sentença da ementa* o resto da ementa... (faz gesto de que não concorda com as mãos)

117L\_RC: Mas aí também onde é que fica a autonomia do professor? Do professor universitário/ também que teve uma formação e que *tem alguns interesses*, inclusive de pesquisa, né?

118J\_RC: (?) "Esse professor ele é mais dessa área", *então eu já sei que não importa a disciplina que eu pegar dele ele vai falar sobre isso*. (risos) Se eu quiser ver alguma coisa diferente...

119F\_RC: É verdade, eu *senti muito isso*.

120B\_RC: Eu *peguei dois* assim. (risos)

121F\_RC: É *demais, muito mesmo*. “Ah, o professor tem uma pesquisa em linha tal...”

Jade mantém, outra vez, uma relação de alteridade com o discurso de Bia (“*Como a Bia falou*”). Percebemos que Melissa concorda com a colega e Lara também. Porém, aqui, como nos diálogos anteriores, entendemos que há um conflito entre docentes e discentes quanto aos objetivos das disciplinas. Os dados languageiros vêm apontando para uma falta de



diálogo entre esses atores. Podemos dizer que há um conflito entre o *currículo prescrito* e o *currículo real* (PERRENOUD, 1990; LIBÂNEO, 2013).

Tais conflitos parecem ser consequência da ênfase que os professores dão às suas especializações, independentemente das disciplinas que lecionem. Portanto, é possível afirmar que está havendo um choque entre esse currículo real e o modo como os alunos imaginam que deveria ser a sua formação, quando observam as ementas que compõem o currículo prescrito.

Esse conflito é percebido entre as falas de Jade e da formadora. Para Jade, o professor concentra-se no seu campo de pesquisa em detrimento do programa prescrito pela disciplina. Para Lara, isso é natural, pois o professor universitário tem seus interesses de pesquisa. A fala de Jade é corroborada pelas colegas Bia e Flora; a fala de Lara, não. Nesse momento a responsividade é de concordância entre as formandas e de discordância entre estas e a formadora.

Outro momento profícuo, em nosso entender, que emergiu da discussão acerca das disciplinas e dos caminhos discutidos no RC, está retratado no diálogo a seguir.

123L\_RC: E aí, que bacana que seria, por exemplo, Jade, pensar em elaborar material que/ *vocês elaborassem* um grupo de estudo, vamos pensar aqui, conhecendo melhor Shakespeare... E aí, *vocês* pensariam, inclusive numa sequência de obras, utilizando alguma coisa pra criar isso, pra/ pra abranger o conhecimento dos leigos sobre quem era esse Shakespeare e isso usado como ferramenta de conhecimento da língua inglesa, né, assim? *A gente* pode fazer isso aqui e *não tá fazendo. Não tá.*

124P\_RC: E caberia dentro das disciplinas? Seria possível fazer isso?

125F\_RC: sim.

126J\_RC: Caberia, com certeza.

127B\_RC: Ia ter que modificar, né, *bastante* o que já tá sendo utilizado.

128P\_RC: Porque o conteúdo, ele é conteúdo em qualquer lugar, né? A diferença é o que eu faço com aquele conteúdo e como eu... a maneira como eu escolho pra trabalhar aquele conteúdo com a minha turma.

129J\_RC: É porque *na realidade a maioria das cadeiras da formação eu acho que elas se distanciam ainda mais do ensino fundamental*. Então até agora eu não vi nada de ensinar pra criança. Eu vou confessar, não li assim nada específico.

Observamos que a formadora propõe a criação de grupos de estudo e de atividades voltadas para a prática de ensino, como forma de aplicação dos conhecimentos teóricos que as formandas dizem ser o foco das disciplinas. As formandas parecem receber bem a ideia, pois respondem positivamente, como constatamos nos discursos de Flora e Jade. Jade, por sua vez, volta a tocar no tema bastante discutido por nós na fundamentação teórica: a distância entre a formação e a prática na escola. Vemos que o conflito continua, apesar de o diálogo apontar para uma possível solução para o problema da inaplicabilidade das disciplinas de literatura.

Lara pede a palavra e, mais uma vez, faz uma reflexão acerca de tudo o que foi dito sobre seguir ou não as ementas – essa discussão foi bastante longa no RC, envolvendo

outros temas, tais como, a especialidade do professor universitário, o ensino na escola pública e o PPP do CLIN. Devido à extensão da análise que Lara faz, apresentaremos os fragmentos, seguidos de *nossa* análise.

130L\_RC: *É por causa do questionamento que vem sendo trazido com a Angela e com essa pesquisa que a gente tá fazendo eu voltei pro PPP e eu encontrei...eu encontrei/ é exatamente isso que eu quero dizer* no rol de disciplinas optativas [...] uma que é...já tá quase no finalzinho do rol, que é ensino de língua inglesa para crianças e aí, obviamente, isso certamente um dos pontos a ser explorado nessa disciplina *seria o uso do lúdico* e de uma série de outras coisas inclusive de teorias de aprendizagem adequadas pra/ pra de acordo com as idades do desenvolvimento da criança... O que acontece... *a gente tá refletindo* e é muito bom que *a gente* esteja discutindo isso porque *esse é o nosso ambiente é daqui que a gente* eh:: a partir daqui que *a gente se forma* e vai pro/ [...] que bom que *a gente tá tendo essa oportunidade* [...] pra *vocês* mais ainda e já penso, assim, nos resultados do que esse debate... pode acontecer/ vem o movimento também de *repensar e reestruturar* esse PPP. *Nada é mais urgente do que isso.*

Desse fragmento, depreendemos que a pesquisa provocou reflexões não apenas nos momentos de encontro com a pesquisadora nas ACS. A formadora deixa claro que as confrontações a levaram a buscar informações sobre o próprio CLIN no PPP, talvez para que ela compreendesse o posicionamento das formandas nas confrontações assistidas por ela (“*com essa pesquisa que a gente tá fazendo eu voltei pro PPP*”; “*vem o movimento também de repensar e reestruturar esse PPP. Nada é mais urgente do que isso*”). O discurso de Lara também mostra para as alunas que há disciplinas fora da grade obrigatória que podem dar o que elas estão precisando (“*certamente um dos pontos a ser explorado nessa disciplina seria o uso do lúdico e de uma série de outras coisas inclusive de teorias de aprendizagem adequadas*”).

Depreendemos, também, a tentativa de Lara de esclarecer que as formandas precisam observar com mais atenção a própria grade curricular. Apesar de ela compreender a importância de todo o debate gerado, percebemos na totalidade do seu enunciado uma tentativa de salvaguardar a formação, ou ainda, de *justificar* o *trabalho de ensino* que as formandas criticaram no contexto do CLIN.

Na posição de pesquisadora, o questionamento que fazemos a esse respeito é: por que essas disciplinas não são obrigatórias, já que se trata de uma licenciatura e que o estudante tende a se preocupar em concluir as disciplinas obrigatórias em primeiro lugar?

130L\_RC cont.: que eu vejo e assim outra característica também que foge dessa Licenciatura das línguas ou das Letras é *que professor universitário se especializa* [...] E o que é que acontece? Depois que termina a graduação vai pro mestrado e pro doutorado. O que é que acontece? *Isso afunila* e cada vez mais... [...] pra gente trabalhar nessa/ aqui nessa Licenciatura como professora *a gente* tem a formação

maior em aquisição de língua e todo mundo se especializa nas suas áreas de conhecimento. Então assim, *a turma da Literatura vai focar nas obras*, muito provavelmente, *vai explorar aquela área de conhecimento que estudou muito*, [...]

Nesse trecho, Lara mantém a postura de legitimar o trabalho de ensino na Licenciatura. Primeiro, ela apela para o caminho percorrido pelo formador até chegar a ser professor da graduação (“*que professor universitário se especializa*”) e, depois, justifica, mais uma vez, as escolhas para o trabalho de ensino adotado por alguns professores (“*a turma da Literatura vai focar nas obras, muito provavelmente, vai explorar aquela área de conhecimento que estudou muito*”).

Por fim, nos excertos abaixo, Lara tenta legitimar, mais uma vez, as maneiras de ensinar na formação, através do discurso antigo acerca do ensino de inglês na escola pública. Apesar de ela não concordar com o modo como a LI é ensinada nesse contexto (“*Fazendo isso a gente tá fechando todas as outras/ todos os outros canais de entrada pra o aprendizado de LE*”). Lara argumenta que esse talvez seja o motivo pelo qual os formadores não enfatizem a realidade do ensino de inglês na escola (“*E outra questão que eu tenho que levantar também é [...] as escolas públicas do Brasil têm uma característica muito direta: o ensino da LE não é voltado pra o desenvolvimento das 4 habilidades*”):

130L\_RC cont.: E outra questão que *eu tenho que levantar* também é [...] as escolas públicas do Brasil têm uma característica muito direta: o ensino da LE não é voltado pra o desenvolvimento das 4 habilidades. Existem casos raros de escolas públicas que trabalham... [...], mas o que *a gente aprende*, inclusive lendo e explorando e aprofundando os documentos oficiais, é que o ensino de língua inglesa, de línguas estrangeiras é pra desenvolver a habilidade e a compreensão leitora. Fazendo isso *a gente* tá fechando todas as outras/ todos os outros canais de entrada pra o aprendizado de LE.

[...]

132L\_RC: Mas assim, se *a gente*, pelo menos, conseguisse fazer com que esses/ com que *vocês*, quando saem daqui [...] que [...] *vocês* tenham ah::: *consigam instrumentalizar tudo de teoria que vocês aprenderam aqui pra aplicar e transformar esse ambiente de língua estrangeira, esse papel já tá muito bem feito*.

Destacamos, ao longo discurso de Lara, a voz do CLIN/Instituição, quando menciona o currículo e o PPP, a voz das prescrições, quando menciona os documentos oficiais sobre o ensino de LE nas escolas, ainda que não concorde com tais prescrições; a voz do coletivo profissional de professores universitários, quando justifica a especialização destes. Ela também fala como integrante do coletivo restrito do RC naquele momento, quando se coloca como parte das reflexões que estão acontecendo. Todavia, Lara compreende a angústia, se podemos chamar assim, das formandas e, tal responsividade diante dessa angústia, ficou evidente no diálogo já mostrado em (116L\_RC), quando Lara propõe

caminhos que poderiam ser tomados e sugere a criação de grupos de estudo e atividades voltadas para a prática. Para nós, essa atitude em (116L\_RC), revela que ela não só entende as formandas, mas também concorda com elas em certa medida.

No próximo subitem, apresentaremos as análises das formandas e de Lara acerca do agir da formadora.

#### 4.2.3.4 O agir da formadora: “*pra mim é difícil dizer só uma vez*”

O grupo assiste a cenas da AI da formadora e a partir delas acontece o seguinte diálogo, iniciado pela própria formadora:

140L\_RC: E aí o que é que vocês acham, né?

[silêncio]

142L\_RC: E pode falar mesmo e tem que falar porque assim eh:: pra mim é difícil dizer só uma vez.

143M\_RC: Não, eu acho que é isso que falta na graduação. Muitas vezes a gente chega aqui *o professor joga as coisas no ventilador e quer que a gente saia catando os pedacinhos e se vira*. Quando *a gente* conheceu a Lara, que *ela chega e explica direitinho, fala pausadamente*, às vezes coloca uma palavra que *a gente* conhece o significado melhor do que outra é mais fácil pra gente. É *muito mais difícil ter dúvidas com a Lara*, explicando da forma como ela explica, falando 80 vezes se for necessário do que com alguém que só joga e, né, "vocês são alunos de graduação, então vocês se virem", que é muito que a gente vê aqui.

149L\_RC: Pode falar, Jade, *sei que lhe aborreço* de repetir tantas vezes, num é?

150J\_RC: É::: Eu acho que é mais porque como eu sou muito ...

151L\_RC: Prática.

152J\_RC: É:: Aí, *eu reconheço que a Lara fala um pouco mesmo pausada* e eu acho que... *só que às vezes ela espera demais da gente*. Então mesmo quando a gente entendeu, ela fica assim (imitando a formadora)

[...]

154J\_RC: Né? *Mas* eh::: eu concordo com a Melissa também que tem alguns professores que eles nem respondem passam por cima mesmo.

155B\_RC: Acha que já ficou subentendido, né? E a gente acaba ficando com a dúvida sem poder perguntar porque já passou pra outra coisa [...]

156M\_RC: *Você* fica constrangido de perguntar alguma coisa, né?

[...]

158P\_RC: Quer comentar, Lara?

159L\_RC: Não.

[Lara volta atrás e decide comentar]

161L\_RC: Veja só. [...] o que *a gente* tá vendo aqui é que não tem turma nenhuma turma é:: homogênea, né isso? [...] E o que *a gente pensa* quando tá lá na frente dando aula mesmo, assim, *é claro que a gente quer acertar*. Acho que, assim, *eu tento deixar claro quais são os objetivos/ [...] eu penso num caminho* seria alcançando esses/ esses objetivos... pra depois *a gente* chegar naquilo lá, *mas* eh:: *sempre tem como melhorar. Então*, eh:: se ser repetitivo... é ser clara... tô conseguindo atender e compensar, mas não tô 100% atendendo a Jade porque ela... (olha e estende as mãos para Jade a sua frente)

O diálogo entre as formandas toca em algumas questões relevantes quanto ao que entendem por comunicação em sala de aula. Vimos na fundamentação teórica que explicar,

ouvir, compreender e responder questões são habilidades necessárias ao professor do ensino superior (GIL, 1994; MASETTO, 2015a), pois têm influência os processos de ensino e de aprendizagem, a compreensão das tarefas pelos alunos, entre outros aspectos.

De um lado, o discurso de Melissa (“*o professor joga as coisas no ventilador e quer que a gente saia catando os pedacinhos e se vira*”) encontra uma compreensão responsiva ativa nos discursos de Jade (“*eu concordo com a Melissa também que tem alguns professores que eles nem respondem passam por cima mesmo*”) e Bia (“*Acha que já ficou subentendido, né? E a gente acaba ficando com a dúvida*”). De outro, o discurso de Melissa também é uma resposta ao modo de se comunicar da formadora. Resposta essa, também corroborada por Bia e em parte por Jade.

O diálogo com as formandas revela-se como uma oportunidade de reflexão para a própria formadora, que, apesar de já ter refletido sobre isso na sua ACS e na sua ALC, pode ouvir uma opinião diferente daquela de Bia e Melissa. Referimo-nos ao olhar de Jade para a AI de Lara. Para Jade, a formadora parece repetir sem necessidade (“*só que às vezes ela espera demais da gente*”). O enunciado de Jade provoca mais uma reflexão em Lara, quando esta última diz: “*tô conseguindo atender e compensar, mas não tô 100% atendendo a Jade*”. Essa fala de Lara pode significar um *desenvolvimento*, uma vez que ela já havia experimentado a *tomada de consciência* em ACS e ALC, como dissemos.

No próximo subitem, o tema principal é a ausência da escola pública na formação.

#### 4.2.3.5 A formação e a escola: “*realidade acadêmica desconectada da realidade da escola pública*”

A referência à escola básica, quer pública quer particular, na formação universitária do professor de inglês foi um tema discutido em nossa fundamentação teórica. No RC, ele aparece como um dos temas finais a serem debatidos. Partimos de uma cena da AI da formadora em que esta frisa que o ensino de inglês é voltado para a habilidade leitora. O diálogo que aconteceu foi longo, com longos enunciados. Foi necessário fazer determinados cortes do que entendemos ser repetições. A nossa intenção, aqui, é dar ao leitor a visão mais próxima do todo da discussão. Lembremos, apenas, que Flora é do curso diurno e suas intervenções nos levam a crer que as realidades do diurno e do noturno na IES-A têm semelhanças.

O diálogo inicia quando a pesquisadora faz a seguinte pergunta ao final da cena.

403P\_RC: Gente, [...] a realidade da escola pública (EP) ela é discutida, se ela é trabalhada, se/ se buscam soluções nas aulas (?) há uma **discussão sobre os problemas** da EP ou os professores trazem a realidade para a sala de aula pra ser discutida?

404F\_RC: Muito pouco. Muito, **muito pouco mesmo**. Até porque muitos deles não conhecem essa realidade. Muitos deles/ o que não é de fato, assim, de todo ruim mas (?) Fizeram o curso de graduação, foram pro seu mestrado, doutorado [...] a não ser no estágio obrigatório. Então, pelo menos essa questão da EP tá sendo colocada pra mim só agora na disciplina de estágio I em ensino de Literatura e Língua Portuguesa, porque a professora vem dessa/ da escola pública.

[...]

412M\_RC: **Eu ouvia falar** mais nisso na minha disciplina lá da Pedagogia (?) [...] Ela falava muita coisa sobre a EP só que o que ela passava pra gente era como se fosse o plano de aula. Ela passava tudo bonitinho. E a gente fez uma observação no final do semestre, que tinha que ir numa EP ... e nada condizia com o que ela falava [...] quando a gente chegou lá pra ver **...foi um choque!** Então, **ela falava muito, mas não era tão real.**

Os depoimentos das formandas revelam que há um distanciamento da formação da realidade escolar, principalmente da escola pública. Isso é corroborado por Melissa e Bia que já são professoras da escola particular. Os enunciados indicam, ainda, que a discussão sobre a escola depende do professor ter interesse ou não em estabelecer um diálogo entre a sua disciplina e a realidade escolar pública do país no tocante ao ensino de LI.

416J\_RC: Inclusive **seria muito proveitoso trazer mesmo as próprias professoras de EP pra cá** [...] uma das minhas colegas daqui do curso, ela é professora de EP. Às vezes as coisas que ela contava ... você ficava "E acontece isso aí mesmo?" Ela diz, "Acontece. Você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo". Assim, eu vejo, assim que, se eu fosse perguntar pra algum (?) "ah, eu preciso de ajuda que eu tô indo pra essa escola" eu ia perguntar pra ela.

417F\_RC: é uma realidade acadêmica desconectada da realidade da escola pública. Totalmente.

Vemos que a fala de Flora reflete a realidade das formandas na IES-A, mas a fala de Jade abre uma perspectiva de trabalho para o professor formador que deseja dar um outro olhar para a EP na sua disciplina. Um enunciado que chamou a nossa atenção foi o de Jade por oferecer um caminho já apontado na fundamentação teórica: o contato com a escola pública através de debates com seus professores, no sentido de problematizar e encontrar soluções para o ensino de inglês nesse contexto, seja com professores de escolas onde o ensino de LI é um problema seja com professores de escolas onde o ensino de LI é profícuo. Após ouvir as formandas, a formadora traz uma reflexão para o grupo.

418L\_RC: É::: eu vou precisar lembrar as duas [Jade e Melissa estão cursando outra disciplina com Lara ] por exemplo, vocês tão vendo uma disciplina agora que é de ensino fundamental e médio. **A gente tá lendo sim..** Eu acho que é muito importante ler sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] e acho que é muito importante, sim, ler e aprender como é que se dá ...porque é um documento oficial. É ele que norteia tudo que tá acontecendo e assim, a problemática é jogada

vocês estão tendo essa reflexão... *a gente* compara os PCN com os outros...O documento que é usado na Europa e nos Estados Unidos pra essas orientações e *vocês vão fazer entrevistas com os alunos*. Vocês tão lembrando disso também? Isso vai *trazer essa realidade* então, assim, *ainda tão no meio dessa reflexão*.

[...]

423L\_RC: Mas, novamente, gente, o que eu tenho pra dizer: *é muito dependente do professor da disciplina*. É o olhar que o professor da disciplina quer trazer. É a especificidade que esse professor quer trazer pra disciplina. Então assim, é como aluna a gente fica muito à mercê mesmo...

Lara lembra a suas alunas que ela ainda trará a realidade da escola na disciplina que estão cursando no momento. É um dos objetivos traçados. A formadora salienta, inclusive, a tarefa que as formandas terão durante o semestre: entrevistar alunos da EP. Os enunciados de Lara corroboram tanto os enunciados das formandas quanto a nossa interpretação de que inserir ou não a realidade da escola básica na formação é uma opção do professor (“*é muito dependente do professor da disciplina. É o olhar que o professor da disciplina quer trazer*”). Entendemos que a proposta de Lara revela a sua preocupação com o tema escola pública na formação.

O subitem a seguir aborda a concepção que a formadora e as formandas têm da atividade discente.

#### 4.2.3.6 O trabalho do aluno: “*Não tem trabalho mais duro que estudar*”

O tema final a ser discutido foi o trabalho do aluno. Este foi gerado pelas cenas dos alunos nas microaulas e nas aulas da formadora. Terminadas as cenas, a pesquisadora fez a seguinte pergunta:

429P\_RC: Qual o papel do aluno na Licenciatura?

433J\_RC: *Professor não é só chegar aqui e dar aula, não, tem que ler os textos, tem que preparar...a gente TAMBÉM tem que se preparar tem que ler os textos*, tem muita coisa pra fazer em casa e também *é um trabalho em equipe*. A professora tava falando que ela planeja a aula então é muito chato quando *a gente* planeja a aula "eu vou fazer esse jogo aqui vai precisar de cinco pessoas", aí vêm três pessoas, aí você fica assim...(suspira e mostra fisionomia de desapontamento)

435J\_RC: [...] Então, é um *trabalho em conjunto*. Querendo ou não é um trabalho em conjunto, né? (PF concorda com a cabeça) É uma coisa que uma mão lava a outra, *um ajuda o outro*.

[...]

439J\_RC: *Não tem trabalho mais duro que estudar*. E ler textos...

440B\_RC: *É como a Jade falou*, se você tiver compromisso é bem duro, *é trabalhoso* porque eu tive um semestre que eu *fiquei doente* porque eu só queria tirar 10, só queria tirar nota boa e eu queria trabalhar e eu queria cuidar da casa, eu queria cuidar do filho, do marido... tudo.

O diálogo acima revela uma relação de alteridade de Jade em relação ao trabalho da formadora e do professor em geral, mas também do trabalho dos colegas (“*Não tem trabalho mais duro que estudar*”). Jade fala pelos dois coletivos, talvez porque ela pertença a ambos, como é possível verificar no fragmento (“*é muito chato quando **a gente** planeja a aula "eu vou fazer esse jogo aqui vai precisar de cinco pessoas", aí vem três pessoas, aí você fica assim...*”). Bia também responde ao enunciado da colega, corroborando a sua apreciação do trabalho do aluno na universidade (“*É como a Jade falou*”) com uma experiência própria que viveu e que revela muito sobre o estudante que tem jornada tripla de trabalho, inclusive com o seu *trabalho de aluno*, como depreendemos de sua fala.

Bia, ao tentar cumprir as prescrições do trabalho de estudante e as demais responsabilidades, ficou doente. Tal informação dada pela formanda leva-nos ao que vimos na Clínica da Atividade: o fato de não poder fazer o trabalho bem feito adoece o trabalhador. Parece-nos que algo semelhante ocorre com o estudante na sua atividade de estudo.

Com a presente análise sobre a apreciação das protagonistas e das participantes acerca das cenas e da formação, concluímos a análise da última etapa do QMAC, o Retorno ao Coletivo.

A nossa próxima tarefa será a análise das entrevistas finais sobre a contribuição da pesquisa para formandas e formadora em seus respectivos *status*.



### 4.3 ENTREVISTAS FINAIS

“Hoje, penso bem em cada atitude dentro de sala de aula antes de colocá-la em prática, bem como a forma como as minhas atitudes afetarão meus alunos”.

(Melissa, formanda-protagonista, EF).

Na subseção (4.2) anterior, procedemos às análises dos dados linguageiros produzidos por meio do QMAC, principal fonte de geração de dados desta tese. Com vistas a conhecer o pensamento de protagonistas e participantes algum tempo depois das experiências com esta metodologia de pesquisa, enviamos uma entrevista final (EF) específica para cada uma separadamente. Para esta análise final, optamos por analisar a(s) resposta(s) mais significativa(s) que tivemos de cada uma das participantes e protagonistas. Por significativa, entendemos a presença de alguma marca de desenvolvimento das protagonistas e de contribuição da pesquisa no seu trabalho de ensino ou de estudo. No caso das participantes, buscamos alguma marca de contribuição da pesquisa para suas experiências acadêmicas e/ou profissionais.

Para tanto, organizamos esta subseção a partir das respostas às entrevistas, como apresentaremos na sequência: 1. respostas da protagonista Bia; 2. respostas da protagonista Melissa; 3. respostas da formadora Lara; 4. resposta da participante Jade; e 5. resposta da participante Flora. Os códigos (EFB\_Q4) e (EFB\_R4) das questões devem ser lidos, respectivamente, da seguinte forma: entrevista final com Bia, questão 4; entrevista final com Bia, resposta à questão 4.

A seguir, apresentaremos nossas análises, iniciando pelas **respostas dadas pela formanda protagonista Bia à entrevista final**.

A pergunta que selecionamos da EF de Bia foi (EFB\_Q4): “*O que as experiências de confrontação (ACS, ACC, ALC e RC) trouxeram de útil para: a. o seu trabalho na sala de aula como aluna de Letras-Inglês?*” A resposta revela que o vídeo proporcionou uma *tomada de consciência* da formanda em relação à sua postura como aluna, como podemos perceber no trecho a seguir:

Percebi que *sou uma aluna* dispersa e que se a aula *não fosse atrativa eu não ficaria atenta*. Eu percebi que preciso estar me policiando para não perder o foco da aula e não me prejudicar. Nem todos os professores têm a paciência de repetir explicações durante a aula. E *eu acho que melhorei muito* em relação a minha dispersão *depois* dessa *autoavaliação*. (EFB\_R4)

A nosso ver, o enunciado de Bia também serve de alerta para o professor formador. Não se pode apenas privilegiar o conteúdo e negligenciar o modo como esse conteúdo é trabalhado, pois há alunos que, como Bia, têm a necessidade de uma aula que lhes mantenha atentos através de atividades significativas. A mediação é fundamental nesse sentido. Podemos dizer que Bia passou por uma tomada de consciência acerca de sua dispersão após assistir aos vídeos de sua atividade discente durante a microaula da colega Melissa e a aula da formadora Lara.

Na sequência, apresentaremos nossa análise de **respostas da formanda protagonista Melissa à entrevista final**.

A Questão EFM\_Q4: (*O que as experiências de confrontação (ACS, ACC, ALC e RC) trouxeram de útil para: a. o seu trabalho na sala de aula como aluna de Letras-Inglês? b. o seu trabalho como professora de língua inglesa?)*) foi respondida por Melissa da seguinte forma:

*Antes da pesquisa não percebia* que eu, como aluna, *tinha um trabalho em sala de aula*. Minha postura era totalmente receptiva a tudo o que era passado pelos professores. *Hoje*, sei que o trabalho dos professores pode ser enriquecido a partir da minha contribuição em discussões ou questionamentos, por exemplo. A maior contribuição da pesquisa para o meu trabalho foi *a percepção de que cada atividade proposta em sala de aula deve ser planejada e pensada na sua utilidade para os alunos*. Seguir um livro didático à risca, por exemplo, *não é mais minha prioridade*, tendo em vista que muitas das atividades propostas nesses livros são descontextualizadas. *Antes dessa pesquisa*, eu costumava seguir à risca as orientações metodológicas de cada atividade do livro didático, não pulava nenhuma. E isso era ruim, pois durante a prática eu percebia que nem todas as atividades propostas pelo autor funcionavam em todas as turmas. *Minha prática foi afetada positivamente após a participação na pesquisa*. Ouvir colegas e formadora falando sobre a minha *prática me fez refletir bastante* sobre o que é adequado ou não em sala de aula. *Hoje, penso bem em cada atitude dentro de sala de aula antes de colocá-la em prática*, bem como a forma como as minhas atitudes afetarão meus alunos. Lembro de um caso específico onde *apliquei uma atividade de listening* em sala de aula e *antes de tocar o áudio expliquei aos alunos sobre o que se tratava para que eles tivessem um direcionamento a mais ao ouvir*. Tive essa atitude *após ouvir a opinião das minhas colegas e formadora* sobre esse tipo de atividade, que também foi praticada na minha micro-aula (EFM\_R4).

A resposta de Melissa é caracterizada por expressões adverbiais de tempo (“antes da pesquisa” e “depois da pesquisa” ou “Hoje”) que demarcam a sua condição antes do estudo e depois do estudo. Para nós, a resposta denota que houve transformações, principalmente, no

que se refere à aplicação da atividade de *listening* que, no RC, Melissa diz que fazia sem qualquer embasamento teórico. Conforme o exemplo extraído de sua prática na escola, dado pela própria Melissa, ouvir sua formadora e suas colegas no RC, provocou um novo comportamento diante dessa atividade. Para nós, esse é um fruto da metodologia clínica e dialógica do QMAC. É, acima de tudo, um exemplo emblemático do caráter intervencionista da pesquisa clínica. Melissa também revela ter adquirido um posicionamento clínico ao dizer que: “*penso bem em cada atitude dentro de sala de aula antes de colocá-la em prática*”. Esse também parece ser outro fruto da análise da atividade sobre a atividade e do diálogo no coletivo.

A outra questão selecionada por indicar desenvolvimento e contribuição do estudo para a prática da formanda foi (EFM\_Q7): (*Será que uma concepção da atividade discente como trabalho poderia contribuir para a relação dos formandos com o Curso de Letras-Inglês, para sua relação com seus formadores e para sua própria formação? Se sim, como você acha que isso poderia ocorrer?*).

Melissa respondeu: “*Sim. [...] Acho que se houvesse uma maior interação entre professores e alunos, **abrindo espaço para ouvir as diferentes percepções e opiniões sobre o curso**, o trabalho docente seria bem mais útil na formação de cada aluno*” (EFM\_R7). Melissa entende que é salutar que haja um espaço de discussão sobre a formação no CLIN. Para nós, o que sua resposta denota é o desejo de ser ouvida quanto ao que gostaria de ver ensinado na formação. O desejo de ter uma resposta para suas considerações e indagações sobre as disciplinas.

A formadora também respondeu à EF. Vejamos as **respostas da formadora Lara à entrevista final**.

Perguntamos à formadora Lara (EFL\_Q4) “*O que as experiências de confrontação (ACS, ALC e RC) trouxeram de útil para o seu trabalho de formadora que ensina outros a ensinarem a língua inglesa?*” Sua resposta foi: “*A oportunidade de **repensar a função de algumas atividades propostas e tentar incluir mais simulações de micro-aulas com espaço para feedback coletivo***”. Pedimos que Lara explicasse um pouco mais. A formadora, então, nos enviou o seguinte enunciado, em um áudio:

[...] a oportunidade de fazer parte da sua pesquisa... *o que me trouxe de muito relevante é de repensar o que eu eh:: proponho como atividade de produção nas disciplinas. Então eh pelo ganho que acontece **discutindo e pensando** no *feedback* das microaulas de uma maneira mais abrangente porque isso vem sendo feito, já vem sendo feito de alguma maneira, mas assim o *feedback* quem recebe é o próprio aluno e assim eu tenho tido o cuidado de dar esse *feedback* individual, inclusive de*

maneira eh::: fechada a quatro portas, assim eh::: [...] só eu e o aluno *pra evitar qualquer tipo de desconforto, mas o que eu aprendi, o que eu vi de muito bacana* e que eu gostaria de fazer, então, *criar mais uma oportunidade, pelo menos mais uma microaula no planejamento das atividades de produção*, e, então, utilizar um primeiro momento de *feedback* só / *feedback* individual e num segundo, que *a gente pudesse discutir então essas aulas de maneira coletiva* porque eu vejo que::: o aprendizado que ficou é *que todos ganham* com ah::: com esse é *como se a gente tivesse se debruçando e pensando nos planos de aula todos nós, então todos nós ganhamos com isso.* (EFL\_R4).

A reflexão em ACS, ALC e RC para Lara parece ter contribuído de modo significativo para a sua prática com as microaulas. Primeiro, pensando em uma segunda microaula (“*criar mais uma oportunidade, pelo menos mais uma microaula*”), que seria uma chance para corrigir os aspectos não alcançados na primeira. Na verdade, conforme Wallace (1991), uma microaula deve ser seguida de outra, exatamente com esse objetivo. Segundo, cogitando a possibilidade de fazer uma discussão coletiva com seus formandos, como forma de enriquecer a experiência de cada um e, ao mesmo tempo, de todos (“*o aprendizado que ficou é que todos ganham*”).

O enunciado de Lara que revela sua posição de que todos ganharam com a pesquisa é uma resposta significativa para esse estudo, pois sinaliza a contribuição da pesquisa para a formação docente. Além disso, evidencia o papel do coletivo como elemento importante e, sobretudo, organizador do trabalho.

Como já mencionamos, as participantes do RC também enviaram suas respostas à EF. A seguir, a **resposta da participante Flora à entrevista final**.

A pergunta selecionada para análise foi (EFF\_Q3a): “*Após sua participação nessa pesquisa, como você descreveria, a partir de exemplos, o trabalho da sua formadora de ensinar você a ensinar outras pessoas a aprender a língua inglesa?*” Ao que Flora respondeu:

Um trabalho que *focou bastante na teoria*, que é *indispensável*; mas que também teve seu *foco na prática* com as simulações de aulas em diferentes abordagens. Penso que poderiam ser apresentados para nós exemplos de bons planos de aula para que *visualizássemos melhor os esquemas práticos*, como sugestão. Os esquemas práticos poderiam ser exemplos de *planos de aula feitos pela professora-formadora*, por exemplo, para nos dar um norte de um planejamento exemplar. (EFF\_Q3a)

A resposta de Flora encarna uma preocupação sua expressa no RC, quando esta admitiu sentir-se insegura quanto à ação de planejar aulas. Como o RC aconteceu no final do semestre e no início do semestre subsequente, não houve tempo para que ela passasse por outras experiências com esse tipo de tarefa.

Seguimos com as **respostas da participante Jade à entrevista final**. As perguntas selecionadas foram: (EFJ\_Q2) e (EFJ\_Q3b). Em (EFJ\_Q2), indagamos: “*Com base nas discussões no Retorno ao Coletivo, como os professores das variadas disciplinas da Licenciatura em Letras Inglês-Noturno poderiam contribuir para o trabalho de ensinar você a ensinar os seus (futuros) alunos?*” Sua resposta foi a seguinte:

*Eu acredito* que os professores poderiam tornar as suas aulas mais práticas aliando a teoria à sala de aula. Também *acredito* que seria bastante proveitoso *o próprio relato de experiência dos professores sobre como eles reagiram a certas situações dentro da sala de aula*, quais *as técnicas que eles usaram para ensinar* determinado conteúdo, os *desafios que eles enfrentaram*, etc. Também *acredito* que os *professores deveriam tentar escutar os alunos* sobre quais mudanças deveriam ocorrer no curso e propor formas de como realizar essas mudanças. Pois eu vejo que muitos professores estão cientes dos problemas do currículo e das dificuldades dos alunos, mas não conseguimos ver nenhuma mudança. (EFJ\_Q2).

Percebemos, no enunciado da formanda, a necessidade de ouvir dos formadores como eles resolvem suas dificuldades e com que meios. Com efeito, o que parece pontual no discurso de Jade é a troca de experiência com o formador. Olhando para o início da pesquisa, quando, observamos a primeira aula de Lara, e apenas Jade estava presente, esta formanda compartilhou experiências de ensino e dúvidas quanto ao *feedback* de trabalhos escritos, ou seja, esse desejo de ouvir mais sobre as vivências dos formadores pode configurar uma segurança para ela se quiser/precisar fazer o mesmo em algum momento. Assim, esse enunciado também deve deixar o formador atento para a importância de compartilhar vivências com seus formandos para que eles se apropriem de certos modos de fazer, de dizer e de lidar com o cotidiano do trabalho de ensino.

Entendemos que o sentimento de Jade é análogo ao sentimento dos estagiários do estudo de Magalhães (2014), os quais também assistiram a vídeos da AI de professoras experientes. Após a experiência de visualizar esses professores, os estagiários sentiram-se aliviados diante de determinados procedimentos e posturas que encontraram nesses filmes, aprendendo com esses procedimentos e com os relatos das professoras experientes.

Em (EFJ\_Q3b), perguntamos “*Após sua participação nessa pesquisa, como você descreveria, a partir de exemplos, Sua prática de sala de aula e sua reflexão sobre seu trabalho como professora de inglês?*” A resposta de Jade foi a seguinte:

*Eu percebi* que *eu fiquei mais atenta aos alunos* e *agora* eu sempre busco entender quais as necessidades que esses alunos têm e o que eu posso fazer para ajudá-los. *Agora*, em vez de eu entrevistar os alunos no começo do curso, eu peço que eles escrevam sobre suas expectativas e dificuldades. Assim, *eu mantenho um registro de cada aluno e eu sempre posso voltar para eu poder planejar aulas que*

*estejam de acordo com as necessidades dos alunos.* Além disso, eu *vejo agora como é importante um momento de reflexão após a aula*, pensar sobre o que deu certo e o que deu errado. Eu comecei *a reservar um tempo* depois da aula para rever o material, o plano de aula, refletir sobre o que deu certo, *pensar nos alunos que tiveram dificuldades*, etc. (EFJ\_R3b).

A resposta de Jade demonstra um amadurecimento em relação a dois aspectos importantes do seu trabalho de ensino: o registro escrito sobre as necessidades dos alunos e a reflexão após a aula. Mais uma vez, é possível perceber o reflexo das experiências viabilizadas pelo QMAC, bem como a transformação na prática expressa na atividade linguageira da formanda.

É imprescindível destacar que em todas as respostas selecionadas podemos perceber uma *ampliação do poder de agir* (CLOT, 2010b) das formandas e da formadora. Mas voltaremos a essa e a outras observações na próxima subseção, quando discutiremos os resultados encontrados.

#### 4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OUVIR PARA COMPREENDER

“Porque a gente navega e ao navegar o barco se distancia ou não daquele norte que a gente tá procurando”.

(Lara, Formadora, RC)

Nesta subseção, a última da tese, apresentaremos a discussão dos resultados obtidos nas fases do QMAC. Também faremos referência aos achados nas entrevistas iniciais e finais, buscando estabelecer uma relação entre esses dados. Para discutir os dados, optamos por apresentá-los por tópicos intitulados: Dos sentidos construídos a respeito do trabalho de ensino; Dos resultados das confrontações (ALC, ACS, ACC e RC); Das relações dialógicas e das relações linguísticas; Da emergência das vozes no discurso das protagonistas; Das crenças no discurso das protagonistas; Da noção de trabalho discente; Da formação docente no CLIN; Da AI da formadora; Do papel da pesquisadora; Das contribuições da pesquisas para as protagonistas e participantes.

Assim, a partir do exposto na Seção 4, nossos achados encontram-se reunidos nos tópicos seguintes.

**Dos sentidos construídos a respeito do trabalho de ensino.** Os sentidos construídos nas EI pelas formandas distanciam-se dos achados nas confrontações e na EF, principalmente em relação à formação. Como vimos na análise das entrevistas iniciais, não havia problemas na formação, todas as expectativas pareciam ser atendidas, não havendo o que mudar. As confrontações, em especial a ACC e o RC, apontaram resultados distintos. A princípio, isso nos pareceu um problema, porém, entendemos que entre uma entrevista escrita e enviada por e-mail e uma autoconfrontação há uma gama de diferentes variáveis que influem nas respostas e nas percepções dos sujeitos. Entre elas está a variável da realidade: o homem real.<sup>415</sup>

Marx e Engels (1998) nos fornecem a resposta para a nossa indagação acerca das diferenças entre esses dois meios de geração de dados: a construção da consciência a partir do real. Segundo esses autores,

Não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros,

<sup>415</sup> Agradecemos a nossa colega do grupo de estudo LIFT da UECE, a professora Elisandra Magalhães, por nos auxiliar a compreender as divergências entre os achados da EI e das confrontações, levando-nos a uma releitura de Marx e Engels (1998) sobre a presença do ideal e do real em nossa pesquisa.

para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Quando as formandas e a formadora responderam à EI, suas respostas podem ter sido baseadas exatamente no que dizem os autores, isto é, no que imaginam como a formação é, como essa formação é representada em suas consciências. Em outras palavras, as respostas podem ter sido fundamentadas no ideal, naquilo que gostariam que fosse. Para citar o pensamento bakhtiniano, não houve na EI um excedente de visão da formação (BAKHTIN, 2003).

O excerto que apresentamos nos conduz à própria natureza do QMAC. Em outras palavras, esta metodologia, clínica, dialógica e interventiva, como foi possível constatar nas análises, parte do homem real e da sua atividade real. Desse modo, quando as protagonistas se viram no filme de sua AI, ou seja, no “processo do real”, como dizem Marx e Engels (1998, p. 19), elas experimentaram a extraposição e o processo de reflexão sobre a formação teve início e, portanto, os resultados foram diferentes.

Nas confrontações com o próprio real, este último toma o lugar, nas EI, das “impressões” e abstrações acerca da formação. Dito de outro modo, a entrevista mostra a realidade subjetiva enquanto as confrontações, em especial a ACC e o RC, mostram a realidade objetiva (LEONTIEV, 2004). Isso confere uma diferença significativa aos resultados. Um trabalho baseado apenas nas entrevistas iniciais daria uma “cara” ao CLIN, um trabalho só com as ACS daria outra, mas acreditamos que a aplicação das três fases do QMAC aproximou-nos mais da realidade da formação naquele contexto.

Também observamos que os sentidos do trabalho construídos pelas formandas em ALC, ACS e ACC apresentaram maior identificação com as ações da formadora e um afastamento, em maior ou menor grau, de outras disciplinas. Como vimos na ACC, as formandas incorporaram, em suas aulas na escola, modos de dizer e de fazer da formadora.

**Dos resultados das confrontações (ALC, ACS, ACC e RC) -** Constatamos que a formadora passa por dois momentos claros de *tomada de consciência*, de *transformação* e de *possível desenvolvimento* da sua AI na sua atividade linguageira. São momentos distintos da sua AI, mas estão, de certo modo, relacionados ao fato de que, para Lara, ela “*fala demais*” e “*repete muito*”, não dando oportunidade aos alunos de participarem com suas experiências profissionais. Essa não é uma constatação nossa, mas da própria formadora ao analisar o filme de sua AI.



Outra constatação é o fato de que as formandas protagonistas ficaram mais inclinadas a parar o filme e a discutir os temas, quando se encontraram em dupla, na ACC e na ALC em dupla sobre a formação, do que quando estavam com a pesquisadora, em ACS. Isso também é dito por elas e analisado por nós em 4.2.2. Convém destacar, ainda, aquilo que as formandas protagonistas disseram em ACS sobre suas AI foi reforçado em ACC, mas no RC elas ficam um pouco caladas diante da formadora, tendendo a concordar com esta última, o que poderia ser esperado. O mesmo não aconteceu com Jade, a formanda-participante. Em alguns momentos, percebemos que ela discorda de opiniões das colegas e da formadora. Um exemplo disso é quando discorda da justificativa de Lara para os professores não seguirem as ementas.

Cabe frisar que na ACC, a atividade sobre a atividade promoveu reformulações da AI no discurso de forma cruzada, isto é, em sua atividade languageira, Bia reformulou passagens da AI de Melissa e vice versa. É curioso que durante a ACC, as formandas interpelaram uma a outra, utilizando a maneira que a pesquisadora empregou para fazer as indagações durante a ACS. Assim, perguntas como “você faria diferente?” ou “Como você acha que eu deveria ter feito?” foram apropriadas por elas de um processo a outro.

As formandas-participantes, por sua vez, apresentaram pontos de convergência e de divergência quanto ao trabalho de ensino em algumas disciplinas: a didática, por exemplo. Para Bia, foi uma excelente experiência, para Jade foi o aprendizado de leis e de história, e para Melissa, foi uma disciplina que deixou a desejar. Porém, em relação a outras disciplinas, principalmente ao Estágio I, as cinco formandas concordaram em seus posicionamentos.

A formanda-participante Jade teve um papel preponderante no RC. Jade acrescentou muito à discussão, colocando-se de forma pertinente sobre as AI das colegas e da formadora, apontando caminhos, fazendo questionamentos, e discordando, em parte, do que as demais falaram sobre o modo de explicar da formadora diante desta última. Ela também lançou a ideia de convidar professores da educação básica para conversar com os alunos, pois há formadores que não conhecem essa realidade e, portanto, não a trazem para as suas aulas.

Observamos, ainda, uma correção de Bia da ACC para o RC. A “correção” no discurso da ACC aconteceu quando Bia pediu para ouvir novamente o que ela havia dito sobre as disciplinas de literatura. A partir disso, ela reconstrói o seu enunciado sobre as disciplinas, enfatizando que a Literatura não contribui *para o seu trabalho de ensino na escola*, mas que é uma disciplina importante para a formação.

Neste estudo, as aloconfrontações comprovaram que há construção de conhecimentos sobre o trabalho quando se observa o vídeo de outrem sem a presença deste.

Também presenciamos o compartilhamento de experiências e, sobretudo a confirmação de práticas a partir da atividade do outro. Esses achados corroboram o estudo de Mollo (2002).

O QMAC (através do filme da AI que traz o real, que não estava visível nas EI, para a discussão) proporciona várias ZDP e mostra-se como uma metodologia de formação profissional bastante útil e favorável ao contexto da formação docente em LI, confirmando os estudos de Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003), Faïta e Maggi (2007), Duboscq e Clot (2010), Magalhães (2014), entre outros. O QMAC também funciona como o processo indireto para acessar o que o pensamento vigotskiano considera como as informações que não passaram pelo filtro da consciência do sujeito (FRIEDRICH, 2012). Nesse caso, são informações que ajudam o pesquisador a compreender as reconstruções da AI e os modos de agir dos sujeitos.

O vídeo é o artefato que fomenta todo o processo de reflexão e, a partir dele as ACS e ACC, sobretudo a ACC, constituem-se em momentos de pensar sobre o trabalho, pensar como poderia ter sido diferente, imaginar como fazê-lo de modo diferente no futuro e questionar-se sobre os motivos que subjazem às ações.

Como vimos nos enunciados das protagonistas, o QMAC, possibilita conhecer o real da atividade, redirecionar a atividade e, principalmente, modificar, *linguageiramente*, essa atividade. É essa reformulação verbalizada a partir do filme que levará à tomada de consciência e ao desenvolvimento do trabalhador e da sua atividade no futuro. A esse propósito, Magalhães (2014) esclarece que:

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 (MAGALHÃES, 2014, p. 62, grifos nossos)

A questão do trabalhador como analista do seu próprio agir, apontada pela autora, também foi alcançada em nosso estudo. Isso pode ser comprovado pelo fato de Lara ter assistido às suas aulas antes de ir para a ACS. As formandas, Melissa e Bia, também puderam escolher cenas para o RC, por exemplo. Com efeito, como prevê a Clínica da Atividade, a análise da AI foi inteiramente realizada pelas protagonistas. À pesquisadora coube a análise das verbalizações, isto é, da atividade languageira.

Convém mencionar que levar um número maior de alunas para o RC foi fundamental. A voz de autoridade da formadora, fortalecida pelos próprios conhecimentos do funcionamento do curso e das teorias de aprendizagem, e a própria metalinguagem utilizada pela formadora poderia inibir as formandas, não pela vontade da formadora, que é reflexiva e aberta ao diálogo, mas pela situação de confronto característica do RC. No entanto, isso foi bastante suavizado já nas autoconfrontações.

Por fim, analisando os enunciados, o processo de *pensar* sobre o trabalho é bastante claro na formadora. Sua atividade linguageira é caracterizada por hesitações, cortes no seu pensamento, pausas, avanços e retomadas, o que caracterizaria um processo real de verbalização das reflexões, isto é, o *fluxo da consciência* no falar de Lara. O mesmo não ocorre com as formandas. Elas não pausam muito, são mais diretas, quase não hesitam ao falar, quer concordando quer divergindo. Tal diferença ficou evidente nos excertos trazidos para as análises.

Acreditamos que essa diferença seja fruto do grau de maturidade atingido pela formadora no processo de refletir sobre o trabalho de ensino, uma maturidade que as formandas ainda não atingiram, como também do entrelugar onde se encontram as formandas no CLIN e na pesquisa (ora alunas, ora professoras). Contudo, é possível destacar que a reflexão das formandas sobre o trabalho, ainda que embrionária do ponto de vista da autoconfrontação, ocorreu e indicou tomadas de consciência e reformulações.

**Das relações dialógicas e das relações linguísticas** - Neste estudo, observamos que nas ACC as relações dialógicas foram mais perceptíveis. Elas também ocorreram na ACS e no RC, mas, conforme nossa análise, em menor proporção. Nas ALC, notamos que as relações dialógicas, embora existam, pareceram enfraquecidas. Talvez tenha havido menos trocas, ainda assim, há sempre um discurso situado e dirigido (destinatário, subdestinatário e sobredestinatário). Sobre o enfraquecimento das relações dialógicas, Bakhtin (2003) explica que:

relações dialógicas autênticas só são possíveis com a personagem que é portadora de sua verdade, ocupa uma posição significativa (ideológica). Se uma vivência não visa à *significação* (acordo – desacordo), mas apenas à *realidade* (avaliação), a relação dialógica pode ser mínima (BAKHTIN, 2003, p. 340).

Talvez, por isso, tivemos dificuldade em identificar relações dialógicas em ALC, dado o caráter apreciativo desse processo de observação de um outro profissional e de sua

atividade. O fato de a formação ter sido objeto de apreciação e análise nas ALC, também pode ter enfraquecido as relações dialógicas, já que a análise estava voltada para um objeto.

De qualquer modo, as relações que constituíram nosso estudo foram relações exotópicas, relações de alteridade, e relações de compreensão responsiva ativa de concordância, de adesão, de criticidade e de conformação (GUEDES; GONÇALVES; GONÇALVES, 2013). Também observamos o ato responsável (BAKHTIN, 2010) na postura da formadora Lara, uma postura de responsabilidade e responsividade diante da formação, de seus estudantes e da pesquisadora, ao longo de todo o processo dialógico de confrontações, inclusive nas EI e EF, como ilustram os seus enunciados.

Outro aspecto que podemos citar como resultado observado foram as reconstruções, reformulações, transformações de AI percebidas na atividade languageira das protagonistas. Tais reformulações ocorreram em discurso direto citado, principalmente no caso da formadora. Os dêiticos e expressões de valor dêitico apareceram nos discursos para referir a AI e a relação com essa atividade (FAÏTA, 1996). Percebemos a modalização autonímica e a modalização epistêmica como mais presente na atividade languageira das protagonistas, marcadamente pelo uso do “eu acho”, “eu acredito”, “eu sei”, “eu penso”. Esse uso pode ter o significado de mediação da linguagem como um instrumento psicológico, regulando a atividade de refletir sobre o trabalho de ensino de si e do outro; é papel que o “*pensamento desempenha*” no próprio sujeito, como depreendemos de Friedrich (2012, p. 71-75).

**Da emergência das vozes no discurso das protagonistas** – As vozes identificadas nas EI (voz do *métier*, voz da didática, voz das prescrições, voz do coletivo de alunos, voz do coletivo profissional, voz da formação, voz da instituição) voltam a circular nas confrontações das protagonistas. Incluímos no rol de vozes identificadas, a voz do coletivo microssocial (FAÏTA, 2003), aquela que se refere à sala de aula, quando a formadora fala pelos seus formandos, colocando-se como um dos membros desse coletivo. A voz do *métier*, no entanto, é predominante, principalmente entre as formandas, que também já são professoras. O discurso teórico (voz de autoridade) e o discurso prático são marcantes na atividade languageira da formadora, enquanto o discurso sobre a prática é predominante na atividade languageira das formandas.

**Das crenças no discurso das protagonistas** – Na subseção 2.5, mostramos um recorte de estudos sobre o pensamento do professor. Observamos que, historicamente, tanto a Psicologia como as Ciências da Educação têm buscado conhecer o pensamento docente, cada um conforme os conhecimentos científicos de sua época. Aprendemos com as pesquisas sobre

crenças (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2006; ALVAREZ, 2007) que o estudo das verbalizações tende a desvelar o pensamento do professor sobre o que faz e como faz o seu trabalho de ensino. Neste estudo, o artefato do filme surge como mais um elemento importante na identificação de crenças desses profissionais, confirmando, mais uma vez, a profícua colaboração entre a teoria acerca das crenças, e os estudos clínicos e ergonômicos sobre o ensino como trabalho, como já foi comprovado nos estudos de Magalhães (2014) e Marques (2017), respectivamente.

Nas nossas análises, por exemplo, identificamos crenças da formadora como: a aprendizagem sólida passa pelo aprendizado da escrita; a escrita deve ser praticada ao longo da formação; o contexto da escola somente é estudado a partir dos estágios; o aprendizado da docência só ocorre, de fato, na prática; o ensino das quatro habilidades comunicativas é possível na escola regular (referência feita a uma escola modelo); o professor universitário trabalha sozinho; a prática de compartilhar práticas pedagógicas não é comum na docência universitária.

Nas análises das verbalizações das formandas, identificamos as seguintes crenças: não se aprende inglês na escola (Melissa); ensinar se aprende ensinando (protagonistas); turma heterogênea atrapalha o trabalho de ensino (Melissa); ensinar crianças não é considerado tão importante como ensinar adultos (Bia); não é necessário cobrar com tanto rigor o aprendizado da pronúncia e das estruturas da língua, uma vez que esta é viva e existem diferentes modos de falar um idioma (Flora); aula eficiente de inglês tem que ter recursos lúdicos e áudio-visuais (Bia).

**Da noção de trabalho discente** – A noção da atividade discente como um trabalho em uma perspectiva ergonômica da atividade e, também, clínica, não faz parte da cultura educacional brasileira. Isso foi ratificado em nosso estudo nos momentos em que esse tema foi colocado para as protagonistas. Verificamos a apropriação desse sentido, de modo um pouco mais claro, na resposta à entrevista final de Melissa, como já apresentamos, e nos enunciados de Jade no RC. O mesmo não parece ter ocorrido com a formadora, pois em sua EF, quando perguntada sobre a atividade discente como um trabalho, Lara respondeu: “*Atividade discente como trabalho? Atividade discente pode ser entendida assim?*”.

Notamos que a expressão *trabalho discente* foi compreendida pelas protagonistas como trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Todavia, um aspecto nos chamou a atenção: todas confirmaram o que dizem Tardif e Lessard: o *trabalho do professor* depende do (*trabalho*) do *aluno*. Elas chegam a dizer o mesmo quase com as mesmas palavras, como vimos nos enunciados analisados nas ACS de Bia e de Melissa. Essa noção parece estar muito clara para

as formandas, inclusive para Jade, no RC. Talvez por já serem professoras e vivenciarem a necessidade da resposta do aluno para suas atividades.

**Da formação docente no CLIN** – Ao longo da pesquisa, ouvindo as protagonistas, depreendemos que o trabalho intra-classe parece ser diferente em cada disciplina, mas foi possível detectar um padrão de trabalho no discurso das formandas: há alguns docentes que estão voltados apenas para os conteúdos da sua disciplina e oferecem pouco em termos de exemplos explícitos de modos de ensinar, e há alguns docentes que, apesar de também estarem focados nos conteúdos, ainda ministram aulas das quais é possível extrair modos exemplares de dizer e de fazer.

Tanto na ALC como no RC, a formadora parece justificar o comportamento de colegas, criticado pelas formandas, utilizando como argumento a autonomia que o professor universitário tem. Ela revela que trabalham individualmente. Na verdade, segundo depreendemos das palavras de Lara, não parecem ser um coletivo quando o assunto é a organização do trabalho docente nas disciplinas. O coletivo parece funcionar nas reuniões sobre o CLIN, mas não em uma perspectiva interdisciplinar.

Apesar de argumentar a favor dos colegas, Lara mostra-se inclinada a encontrar soluções para os problemas apontados pelas formandas. Como vimos nos enunciados, ela chega a propor caminhos que as próprias formandas acreditam ser exequíveis, como a formação de grupos de estudo e oficinas de ensino de literatura.

Outro aspecto observado nas análises diz respeito à parca presença da realidade da escola básica (pública e particular) nas aulas do CLIN. Depreendemos, principalmente no RC, que a escola pública não é um tema discutido nas disciplinas anteriores aos estágios. Com efeito, o ensino na escola como um tema de estudo e como busca de soluções para o ensino de LI nessa realidade não parece ser discutida na formação. Para Jade e Melissa, a única disciplina que trouxe a discussão, trouxe uma visão que não condiz com o real.

As formandas também se queixam do professor que não cumpre a ementa e que, muitas vezes, direciona seu curso para um tema/uma área específica de sua especialidade, independente do objetivo da disciplina que leciona. Também reclamam que não aprendem o “como fazer” na formação (esse foi um sentimento geral no RC), mas, apesar disso, Melissa absorveu a crença da formadora de que só se aprende a ensinar na prática, no trabalho na escola.

Diante do posicionamento das formandas, corroborado pelas justificativas da formadora, ousamos dizer que parecer haver, na formação proposta pelo CLIN, a necessidade de se incluir atividades reais de estudo, no sentido vigotskiano e davidoviano do que seja uma

atividade significativa. Nesse contexto, esta deve levar ao aprendizado de conceitos e, especialmente, dos modos de ensinar ancorados no conhecimento da realidade da escola e no que a escola espera dos formandos.

Para finalizar este tópico, consideramos válidas as observações das formandas acerca do CLIN, sobretudo aquelas geradas no RC, ancorando-nos no pensamento de Nouroudine (2002). Para este autor, a linguagem sobre o trabalho não é “exclusividade do pesquisador”, além disso, diz ele “é, sem dúvida, pertinente o questionamento acerca de ‘quem fala?’, ‘de onde ele/ela fala?’, ‘quando ele/ela fala?’ para que se compreenda onde se situa o *campo de validade e de pertinência* da ‘linguagem sobre o trabalho’” (NOUROUDINE, 2002, p. 25, grifos nossos). Partindo desse pressuposto, entendemos que as formandas e a formadora têm autoridade para se manifestar sobre a atividade docente e discente de seus professores e colegas, respectivamente, uma vez que estão sob prescrições semelhantes e compartilham vivências também semelhantes no CLIN.

**Da atividade inicial da formadora** – Convém reiterar que a análise da AI não coube à pesquisadora, mas à formadora. No entanto, é salutar que apresentemos nossas observações sobre a prática da formadora como contraposição ao que foi dito sobre outros docentes do CLIN e, principalmente, sobre a atividade de ensinar a ensinar.

A formadora ensina a ensinar através do discurso, do agir e da prática dos formandos. Ela se mostra sensível à questão do agir docente, tendo em muitos momentos uma visão clínica do trabalho. Seus modos de fazer e de dizer são apropriados pelas formandas protagonistas como ocorre na aprendizagem pela observação, proposta por Lortie (1975/2002).

Apesar de ser uma disciplina de estágio, a prática ficou resumida a apresentação de uma microaula apenas. As demais aulas filmadas foram essencialmente teóricas. No entanto, apesar de criticarem as outras disciplinas por terem enfoque teórico, as formandas aceitaram e concordaram com os rumos da disciplina Estágio I. Isso se deve, a nosso ver, à mediação proposta por Lara para facilitar a aprendizagem dos conteúdos e da profissão. Lara utiliza recursos, tais como: exemplificação constante e clara de conceitos, atividades de escrita, relatos autobiográficos (e-protfolio), atividades orientadas de leitura, pré-testes e pós-testes de avaliação da aprendizagem pelos próprios alunos e por ela, *checklist* para nortear a produção escrita dos alunos e para orientar a avaliação dessa produção, comunicação on-line constante a respeito da condução da disciplina e das atividades de leitura, *feedback* no trabalho escrito, entre outras formas que consideramos como maneiras de ensinar a ensinar, baseando-nos na

literatura de referência sobre o ensinar a ensinar na universidade, nomeadamente, em Masetto (2010; 2015a; 2015b).

Para nós, esses e outros modos de agir são representativos do pensamento vigotskiano sobre a aprendizagem e a internalização de conceitos, uma vez que proporcionam a experiência e a reflexão sobre os assuntos estudados. Além disso, são propostas de atividades que o futuro professor poderá aplicar com suas turmas no contexto escolar ou no contexto da formação se este último for o seu objetivo de atuação.

**Do papel da pesquisadora** – Ao longo do estudo, a pesquisadora teve os seguintes papéis: a) introdutora da metodologia do QMAC à turma de Estágio I; b) observadora não participante das aulas filmadas; c) editora dos vídeos para as confrontações; d) facilitadora da livre manifestação das protagonistas e participantes durante o estudo; e) mediadora das confrontações, observando as interações, solicitando às protagonistas a reagirem diante do filme de sua AI; f) condutora dos processos de autoconfrontação da melhor maneira possível, a fim de que houvesse uma maior circulação de temas, ou como dizem Vieira e Faíta (2003, p. 59), “garantir a produtividade dialógica preservando a produção do senso concreto”, no espaço-tempo da autoconfrontação; g) analista da atividade linguageira das protagonistas e participantes do estudo.

**Das contribuições da pesquisa para as protagonistas e participantes** – Como contribuições da pesquisa para as protagonistas e as participantes, partindo das análises dos enunciados nas confrontações e na EF, elencamos:

- a) A atitude da formadora de consultar documentos do CLIN a fim de confirmar o que disseram as formandas em ACC e ALC sobre aspectos da formação, o que talvez ela não fizesse se não fossem essas observações.
- b) As tomadas de consciência da formadora em relação ao seu agir durante as aulas com relação ao modo de explicar e à pouca solicitação da participação dos alunos, segundo ela própria nos informa.
- c) As confirmações de práticas consideradas adequadas pelas formandas e o repensar sobre aquelas que levaram às tomadas de consciência e à reformulação.
- d) O pensar sobre o próprio trabalho a partir da visualização de si em atividade.
- e) A reflexão sobre a própria formação no contexto do CLIN.
- f) A reflexão das formandas sobre a responsabilidade pela própria formação.



- g) O pensar sobre o agir do outro como forma de aprendizagem do próprio trabalho.
- h) O pensar sobre o próprio agir como forma de desenvolvimento profissional.
- i) O aprendizado da criticidade em relação ao próprio trabalho, primeiro pelo próprio olhar em extraposição, depois pelo olhar do outro.
- j) O aprendizado do ouvir: este último, talvez tenha sido o mais significativo para o estudo, pois acreditamos que o QMAC proporcionou uma experiência diferenciada de interação sobre o trabalho, na qual o sujeito fala para ser compreendido, ouve para compreender e responde para construir e transformar.

Na próxima e última Seção, apresentaremos a conclusão, quando abordaremos outras contribuições da tese, limitações, e sugestões de pesquisas.

## 5 CONCLUSÃO

“As sementes plantaram a flor muito depois que o jardineiro deixou a cena<sup>416</sup>”.

(BROOKFIELD, 2015, p. 273).

Propusemo-nos a escrever esta tese como uma tentativa de proporcionar uma discussão profícua entre formador e formandos sobre um tema caro a nós: o trabalho de ensinar alguém a ensinar a língua inglesa (LI). E, por meio dessa discussão, conhecer os sentidos atribuídos por esses atores a essa atividade no contexto de um curso de formação inicial. Esse propósito manifestou-se, de modo geral, a partir de nossas experiências com professores em exercício que afirmavam não ter aprendido *como* ensinar em suas licenciaturas.

Tais experiências nos conduziram a uma leitura mais atenta sobre a formação de professores formadores, sobretudo, na área de língua inglesa (LI). A pesquisa nesse campo tem sido pouco explorada no Brasil, como vimos em Amaral (2010, p. 24) e os trabalhos nacionais e internacionais, segundo essa autora, têm descrito a formação universitária como uma área carente de conhecimentos didático-pedagógicos. Esse dado é comprovado por Pimenta e Anastasiou (2005), Masetto (2010; 2015a), Tardif (2014), Madeira e Silva (2015), entre outros. Se para uma formação técnica esse dado é preocupante, com maior razão o será para a Licenciatura.

A partir dessa reflexão e com base em Rios (2010), propusemos o seguinte *problema* de pesquisa: *o caráter teórico/técnico/prático do ensinar a ensinar em contextos distintos está presente na atividade docente e linguageira do formador e na atividade discente e linguageira do formando como parte integrante do que compreendem e/ou percebem ser o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês, no contexto do Curso Noturno?* Com a delimitação do tema, do problema e do contexto de estudo escolhido, elaboramos a seguinte *asserção geral*: a formação universitária em língua inglesa parece desconsiderar ou desconhecer a realidade da escola básica e as abordagens que tomem a formação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo de conhecimento das *especificidades do próprio trabalho (de ensinar a ensinar inglês)*.

---

<sup>416</sup> No original: “Seeds planted flower long after the gardener has departed the scene” (BROOKFIELD, 2015, p. 273).

A partir dessas delimitações e asserção, o nosso objetivo geral foi o de *interpretar, por meio da análise dialógica da atividade linguageira e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como professor formador e formandos entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar*. Com vistas a atingi-lo, estabelecemos cinco objetivos específicos, a saber: 1. analisar como se dá o trabalho docente intraclasse na Licenciatura em língua inglesa na instituição onde foi realizada a pesquisa.; 2. verificar se há dificuldades (e soluções) nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos *status*, formador e formandos; 3. descrever como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formador e formandos) no âmbito da formação docente; 4. analisar como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente (de ensinar a ensinar) na sua instituição; 5. analisar o papel dos processos de (a)lo e) autoconfrontações nos processos de reflexão/ tomada de consciência dos protagonistas acerca das práticas de formação na sua instituição.

Para realizar a tarefa a qual nos propusemos, recorreremos a três fios condutores que, de modo interdisciplinar, têm contribuído para o conhecimento do trabalho docente: a *formação*, o *trabalho* e a *linguagem*. Cada um desses pilares convocou outras áreas afins. No âmbito da *formação*, priorizamos a atividade de ensino ancorada em modos de ensinar a língua inglesa (WALLACE, 1991; ALMEIDA FILHO, 2005; 2011; HARMER, 2007), o ensinar a ensinar (VAILLANT; MARCELO, 2012) e a formação do professor universitário (LORTIE, 1975/2002; AMARAL, 2010; MELO *et al.*, 2013; BROOKFIELD, 2015; MASETTO, 2010; 2015a; 2015b). No âmbito do *trabalho*, valemo-nos do ensino como trabalho (MACHADO, 2004) na perspectiva da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2003; 2009), do conceito de atividade (LEONTIEV, 2004; CLOT, 2007), da atividade discente como trabalho (PERRENOUD, 1996; 2005; 2011; MILLET, 2003) e do conceito de atividade de estudo (DAVIDOV, 1988; 1999). Nos domínios da *linguagem*, fundamentamos a nossa metodologia de geração e de análise dos dados, ancorando-nos no quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, o QMAC (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA; MAGGI, 2007). Ainda no campo da linguagem, valemo-nos de estudos sobre o *desenvolvimento*, na concepção da psicologia desenvolvimentista de Vigotski (VIGOTSKI, 1998; 2004; 2010; 2001; LEONTIEV, 2004; BROSSARD, 2012), sobre o *poder de agir* do trabalhador como protagonista da própria atividade (CLOT, 2010b), sobre a análise das *relações dialógicas* (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) na atividade linguageira (NOUROUDINE, 2002; FAÏTA, 2011); e sobre a análise das *vozes* emergentes nessa atividade (LOUSADA, 2011). Valemo-nos, ainda, do estudo acerca das crenças sobre o

ensino e a aprendizagem de línguas (PAJARES, 1992; RICHARDS, 1998; BARCELOS, 2006; 2014; ALVAREZ, 2007).

O caráter inovador de nosso trabalho de pesquisa residiu, primordialmente, no diálogo face a face entre os atores da formação, no caso, uma formadora-protagonista (Lara), duas formandas-protagonistas (Bia e Melissa) e duas formandas-participantes (Jade e Flora), no contexto de um Curso de Letras/ Inglês Noturno de uma universidade pública em Fortaleza, o CLIN. Além disso, outros elementos tornam o estudo inovador, tais como: 1. a pesquisa sobre o trabalho de ensinar a ensinar na formação; 2. a exploração desse tema na formação em LI, na perspectiva da clínica da atividade e da ergonomia da atividade, sendo o nosso trabalho o primeiro estudo da área em Fortaleza; 3. o reconhecimento da atividade discente como um trabalho, seguindo a perspectiva da ergonomia da atividade; e 4. a adoção da metodologia de aloconfrontação paralelamente ao QMAC, com vistas a *preparar* as formandas para o diálogo face a face com a formadora.

Para revisar, a metodologia adotada contou com uma entrevista inicial (EI) para todas as participantes; uma observação da aula da formadora e filmagem de duas aulas desta; filmagem de uma microaula de cada formanda; constituição de um grupo de análise, com a seleção das formandas-protagonistas; uma autoconfrontação simples (ACS) com cada protagonista, individualmente; uma autoconfrontação cruzada (ACC) com a dupla de formandas-protagonistas; uma aloconfrontação simples com cada protagonista; uma aloconfrontação com a dupla de formandas-protagonistas (ALC); um retorno ao coletivo (RC) com a presença das cinco participantes, e uma entrevista final (EF), por categoria, para todas elas. Cada confrontação foi filmada, editada e legendada com vistas à sua utilização na confrontação subsequente, uma vez que um pressuposto da Clínica da Atividade é a análise da atividade linguageira sobre a atividade concreta inicial (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003), isto é, sobre a atividade de trabalho filmada. Trata-se de uma pesquisa descritiva, dialógica, clínica, intervencionista e interpretativa, como elucidamos na Seção 3 e demonstramos na Seção 4.

Durante a pesquisa de campo, buscamos conduzir, de modo apropriado, as confrontações (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Nelas, cada protagonista foi analista de sua própria atividade, de modo que a formadora desempenhou dois papéis: o *eu-analista* da *atividade* de seu *eu-formador* (seu ‘outro’ de si mesma no filme); e cada formanda-protagonista desempenhou o papel de um *eu-analista* da *atividade* do seu *eu-formando* (o ‘outro’ de si mesmas no filme). Cada protagonista também foi analista da *atividade* de outrem nas aloconfrontações. Em linhas gerais, esta é a configuração de nossa metodologia de geração de

dados linguageiros que nos ajudou a responder às nossas questões de pesquisa (QP), as quais abordaremos a seguir.

Iniciaremos pela questão correspondente ao objetivo geral, a questão geral **QG: De que forma as *práticas profissionais* intraclasse, sobre a atividade de ensinar a ensinar, são *reconstruídas* na atividade linguageira dos protagonistas (formandas e formadora)?** Como as análises demonstraram, não identificamos muitos exemplos do ensinar a ensinar na atividade linguageira das formandas sobre outras disciplinas, especificamente. Isso foi verificado na disciplina Estágio I, onde fizemos a pesquisa. Também identificamos exemplos do ensinar a ensinar no discurso das formandas sobre a maneira de ensinar de um professor específico. A este demos o nome fictício de Pedro. Ele foi considerado por elas como um modelo de professor que ensina a ensinar, pois, no dizer de Bia, “*Ele era...excelente! Pra mim ele é o professor indo e voltando (risos). Porque ele faz a agenda, ele faz a aula, ele faz o plano dele, ele faz a revisão... E passa a tarefa de casa, gente!*” (ACC). Dessa descrição, podemos concluir como o *agir docente* influi a visão que o formando têm do seu formador e a contribuição deste último para a prática daquele.

Verificamos, também, que as formandas utilizaram a descrição como meio para reconstruir as práticas profissionais de seus formadores. Nessas descrições (ora no presente, ora no passado, ora no futuro do pretérito), elas também lançaram mão do discurso direto citado, (re)construindo discursos pelo coletivo de formandos, (re)construindo discursos de formadores e, outras vezes, falando por si mesmas como professoras, como neste fragmento em que Melissa reformula, discursivamente, a atividade inicial de Bia, “*Eu teria falado um pouco sobre a banda antes, falado sobre a música ...e...né...*” (ACC).

A formadora reconstruiu sua atividade inicial em sua atividade linguageira por meio do discurso direto citado. Notamos que, no seu modo de ensinar, Lara também recorre a esse tipo de discurso. Embora em menor proporção, em alguns momentos, Lara utilizou o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre (AUTHIEZ-REVUZ, 1990; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004; FIORIN, 2016). Lara também modalizou seu discurso para reformular atividades de ensino, suas posturas (“*isso pode ser usado com mais frequência*” e “*isso poderia acontecer com mais frequência*”), e o ensino de como ensinar conteúdos. Isso é evidente nos fragmentos extraídos de suas confrontações, quando, na sua atividade linguageira, Lara transforma a sua atividade inicial vista no vídeo.

Esses fragmentos mostraram-se exemplos representativos da atividade sobre a atividade, isto é da atividade de análise pelo *eu-analista* da atividade analisada do *eu-formador*, que caracterizou toda a nossa metodologia de geração de dados. Lembramos que na

EI as práticas não foram reconstruídas, já que para as protagonistas a formação apresentava-se como perfeita; nada precisava ser mudado. Foi com a visualização dos filmes que as protagonistas experimentaram outros olhares para a formação. Já salientamos, à luz de Marx e Engels (1998) e Leontiev (2004), que esse fenômeno pode ser explicado pela diferença que há entre as impressões construídas pela consciência e a realidade trazida pelo filme, com tudo que ele faz emergir.

É importante assinalar que as práticas foram reconstruídas em diálogos entre as protagonistas e entre estas e a pesquisadora, por meio de relações dialógicas (BAKHTIN, 2003). Nos diálogos sobre a formação e atividade inicial analisadas, identificamos relações de alteridade, exotopia e compreensão responsiva de concordância, criticidade e conformação. Essas relações foram mais fortes na ACC e mais fracas nas ALC.

A primeira questão (QP1) refere-se ao trabalho de ensino na prática das protagonistas, especificamente na disciplina Estágio I: **Como se dá o trabalho docente intraclasse na prática dos protagonistas na disciplina de Estágio I?** Pelos relatos das EI, pelos documentos fornecidos pela formadora (plano da disciplina, *checklist* avaliativo) pelas formandas, pelos filmes das aulas e pelos resultados das análises, é possível afirmar que o trabalho intraclasse na disciplina Estágio I, no contexto do ano de 2016, pode ser caracterizado como, primordialmente, teórico. Houve uma proposta de prática docente consolidada pelos alunos: a apresentação de uma microaula (20 a 30 minutos) por cada formando da disciplina. A aula pode ser caracterizada como expositiva, porém, não devemos rotulá-la de tradicional (LOPES, 2005), posto que a formadora fez constantes questionamentos aos alunos nas três aulas observadas, porém estes não foram muito participativos. A pouca participação é uma característica que as protagonistas assumiram, mas da qual a formadora não reclamou; na verdade Lara aceitou essa situação, segundo explicou, em respeito ao modo de agir e/ou ao momento dos alunos.

Também não podemos classificar *as aulas filmadas* como dialógicas propriamente ditas (LOPES, 2005), posto que não identificamos debates com e entre os alunos sobre os conceitos trabalhados na disciplina, apenas a exposição destes para a turma. As duas primeiras aulas observadas enfocaram a transmissão de conceitos através da exposição da professora, exposição esta que foi alternada pela leitura dos alunos das definições projetadas na lousa; e a execução de um pré-teste sobre esses conceitos. Nesse sentido, o trabalho dos alunos nas duas primeiras aulas ficou restrito a ouvir a formadora e a participar em momentos esporádicos.

Apoiando-nos na perspectiva ergonômica da atividade docente, entendemos que as duas primeiras aulas não ofereceram tarefas com prescrições definidas aos alunos para que

eles soubessem o que deveriam fazer. Entretanto, na terceira os alunos foram solicitados a resolver tarefas com prescrições mais específicas: leitura de trechos em material escrito, respostas a indagações da formadora, resolução de tarefa escrita, entre outras. Seria, pois, uma aula expositiva com traços de aula dialógica, que exigiu participação dos alunos, pois eles executaram tarefas e expressaram suas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, falando, também, de suas experiências como alunos de inglês. Na quarta aula filmada, os alunos assumiram o papel de professores, em suas microaulas.

Também observamos práticas da formadora Lara que chamaram a nossa atenção pela relevância que podem ter na formação do futuro professor. 1. Registrar as etapas e os objetivos da aula na lousa: segundo Lara e as protagonistas, essa é uma prática útil para ela própria e para os formandos. 2. Abaixar-se junto à carteira do aluno para tratar de algum assunto: segundo Lara, trata-se de uma aproximação que faz parte de seu credo pedagógico (DEWEY, 1897), segundo Melissa, é uma prática que a inspirou a fazer o mesmo com seus alunos. 3. Exemplificar de modo claro e descritivo como ensinar determinados conteúdos. 4. Dar um retorno claro das tarefas realizadas pelos alunos. 5. Elaborar plano de disciplina comprometendo-se, por escrito, com o apoio aos alunos que tenham dificuldade com a escrita e a leitura acadêmica. 6. Explicar os conceitos de modo pausado, claro e compreensível. 7. Aplicar pré-teste e pós-teste para conferir aprendizagem de conceitos. 8. Prescrever uma atividade de leitura com objetivos claros para uma aula subsequente, com a aplicação de questões de constatação de leitura. Essas foram práticas identificadas na atividade inicial da formadora que se coadunam com exemplos do ensinar a ensinar encontrados na literatura especializada (MASETTO, 2010) e que propusemos na fundamentação desta tese. No entanto, as formandas lamentaram que essas não sejam práticas comuns a todos os seus formadores.

A segunda questão de pesquisa (QP2), indagou o seguinte: **Como são as dificuldades (e os caminhos) encontradas nas atividades dos protagonistas nos seus respectivos *status*, formador e formandos?** Como a pesquisa demonstrou, há dificuldades de diversas naturezas na atividade do formador e na atividade do formando, no contexto do CLIN. Identificamos três, em especial, citadas pelas protagonistas. Uma delas é comum a formandos e formadores: a gestão do conteúdo no tempo de aula disponível na situação do curso noturno. A outra dificuldade diz respeito à busca por disciplinas que atendam às necessidades dos formandos que já lecionam na educação básica particular. Outra dificuldade apontada pelas formandas reside no *como* ensinar LI na escola.

A dificuldade de gestão do tempo e dos conteúdos no CLIN na disciplina de Estágio I é resolvida pela formadora e pelas formandas, conforme suas necessidades. Ela é

resolvida pela formadora com a inclusão de tarefas on-line, de leitura e de escrita, que também visam ao contato com o uso das tecnologias no ensino de língua inglesa. A formanda Melissa resolve essa dificuldade com um regime sistemático de estudo em casa. Não identificamos nos enunciados de Bia alguma resposta a essa questão.

Para resolver as suas necessidades em relação ao trabalho de ensino, ambas as formandas já cursaram mais de uma disciplina em outros cursos, como Sistemas e Mídias Digitais e Pedagogia, além de disciplinas no curso de Letras diurno. Para elas, essas experiências contribuíram para o trabalho de ensino que desenvolvem. Para Lara, que sempre buscou um olhar positivo diante das críticas dessas formandas nos vídeos de ALC, o fato de Bia e Melissa terem a iniciativa de buscar outras disciplinas fora do CLIN indica que elas já se decidiram pela carreira docente e já encontram, por si, solução para suas necessidades.

Convém salientar que esse fato não passou despercebido na ALC de Lara. A partir da crítica das formandas acerca da lacuna no ensino para crianças, ela buscou, no PPP do CLIN, disciplinas voltadas para o ensino de inglês para esse público, encontrando algumas optativas. Esse fato foi revelado pela própria formadora no encontro face a face, o retorno ao coletivo, porém as formandas não o comentaram.

A dificuldade em saber *como e por que* ensinar determinados conteúdos e habilidades aos alunos da escola básica é contornada pelas formandas, conforme elas próprias informaram, pela aplicação *intuitiva* de atividades, aplicação esta baseada em vivências como alunas de cursos de inglês (“*E aí eu fiz o que eu sempre vi na minha vida: já joga o áudio de cara e completa, toca duas, três vezes e pronto, mas **ninguém nunca me preparou de uma outra forma***”) e pela imitação de técnicas e procedimentos de alguns professores que tiveram na universidade incluindo, nesse grupo, a própria formadora Lara, como nestes fragmentos: “*Esse negócio dela perguntar se faz sentido pra gente eu super adotei na minha sala de aula. Eu sempre tô perguntando agora...aí eu lembro: ‘Ah, isso é coisa da Lara’*” e “*Tem alguns professores aqui que a gente olha pra eles e fala ‘Não quero fazer isso com os meus alunos’. Têm outros, por exemplo (movimenta ambas as mãos em direção ao vídeo), a Lara, que a gente fala: ‘Quero ser uma professora igual a Lara, porque ela é muito boa’*”.

Sobre a asserção de que o trabalho docente/discente no contexto da licenciatura realizada no curso noturno apresenta dificuldades particulares que repercutem diretamente nas práticas pedagógicas dos protagonistas, em seus respectivos *status*, podemos dizer que sim, repercutem, mas as protagonistas têm contornado bem essas dificuldades.

Para a terceira questão (QP3), a pergunta foi: **Como os protagonistas entendem o trabalho docente um do outro (formadora e formandas) no âmbito da formação docente?**



Conforme as próprias formandas, o *trabalho* de ensino do professor depende do modo como os estudantes respondem às atividades propostas. Para elas, o professor precisa de um retorno dos alunos, a fim de que possa avançar. Esse ponto de vista é dado na ALC pelas protagonistas. No retorno ao coletivo, Jade afirmou que deve ser um trabalho em equipe entre alunos e professores. Na sua EF, Melissa revelou que *tomou consciência* de que seu papel precisa ser mais participativo. A formadora, por sua vez, concordou que deve ser um trabalho em equipe. Lara entende que a atividade discente deve ser a de problematizar os textos e as situações de ensino pelas quais passam, a fim de terem uma visão ancorada em fundamentos teóricos. Ela também afirmou que o aluno universitário deve buscar resolver os seus próprios problemas e aprofundar suas leituras, mas também colocou como uma responsabilidade do professor a cobrança sistemática dessas leituras. Como bem coloca Masetto (2015b), com quem concordamos, trata-se de manter um acordo de corresponsabilidade entre professor e aluno com vistas à construção de uma formação de qualidade.

Nossa quarta questão de pesquisa (QP4) foi: **Como os protagonistas (se) percebem (n)o processo de formação docente na sua instituição?** Como a pesquisa demonstrou, as formandas-protagonistas percebem o processo de formação docente no CLIN como relevante para suas carreiras, de modo que encaram a tripla jornada para conseguirem se licenciar. Lara, por sua vez, percebe o processo de formação no CLIN como importante para a formação professores de língua, mas também de tradutores e professores de literatura. Contudo, por várias vezes, nas confrontações, Lara enfatiza a urgência nas reflexões e reformulações no PPP do CLIN.

Lara percebe o professor formador como “*professor MODELO [...] que vai virar eh:: fonte de informação do tipo ‘eu quero, eu preciso, eu tenho que ter a consciência de fazer ou tentar fazer igual ou então fazer completamente diferente por que aquele exemplo foi um exemplo muito negativo’*” (ALC). Por isso, Lara enfatizou seguir o seu credo pedagógico. Para *esta* formadora, além dos conteúdos a ensinar, ela tem a meta de levar cada um de seus formandos a construir o seu próprio credo pedagógico para exercer a docência. Outra posição de Lara está no fragmento: “*Eu preciso/ como é minha profissão [...] me sentir numa relação de respeito e[...] de construção mútua de conhecimento [...] preciso que eles tenham acesso a mim [...] ao meu pensar [...]muito em breve serão meus colegas de profissão*” (ACS). Embora tenha essa visão, Lara não modificou a sua crença inicial de que o aprendizado do *métier* só se dá, de fato, quando se começa a lecionar.

Como mencionamos em QP3, as formandas percebem o *agir discente* como crucial no processo de ensino, porém, gostariam de que algumas *práticas docentes* fossem

mudadas no CLIN. Dentre o que desejam, destacamos: 1. que as explicações sejam mais claras; 2. que alguns professores respondam aos questionamentos dos formandos durante as aulas; 3. que os professores estabeleçam conexão entre as disciplinas e entre estas e a realidade da escola; 4. que os professores preocupem-se também com o *como* ensinar; 5. que alguns professores trabalhem mais os conteúdos previstos nas ementas; 6. que alguns professores variem seus métodos de ensino; 7. que a comunicação entre professores e estudantes sobre questões de ensino das disciplinas seja aperfeiçoada; 8. que o ensino de literatura também tenha o foco na prática em sala de aula; 9. que as aulas, de modo geral, sejam voltadas também para a licenciatura, não só os estágios; 10. que a realidade da escola pública seja discutida na formação e que professores possam vir ao CLIN para compartilhar suas experiências.

Diante do exposto, nossa asserção de que formador e formandos (se) percebem de modo distinto (n)o processo de formação (de ensinar a ensinar) e tal distinção parece levar a compreensões discordantes acerca da atividade de ensinar a ensinar na licenciatura foi confirmada em parte, posto que há concordâncias e discordâncias entre as protagonistas e entre estas e a formadora, mas esta se mostrou aberta a discutir com as formandas todas as questões colocadas no RC, prontificando-se a continuar o debate após o término da pesquisa.

Para a quinta questão (QP5), indagamos: **Qual o papel das experiências de (alo e) autoconfrontação nos processos de reflexão/ tomada de consciência dos protagonistas sobre as práticas de formação na sua instituição?** O QMAC, assim como as aloconfrontações, tiveram um papel fundamental nesse estudo. Como comprovado, se nosso estudo estivesse ancorado apenas nas EI, o resultado seria diferente. Trata-se do ideal versus o real ou da realidade subjetiva da impressão e da realidade objetiva dos fatos (LEONTIEV, 2004, p. 75). As confrontações baseadas nos filmes da atividade inicial concreta das protagonistas trouxeram à tona, não só o real da atividade delas, mas, sobretudo, o real da atividade de formação do CLIN. A metodologia mostrou-se, então, eficaz para propiciar a *tomada de consciência* e o *desenvolvimento* das protagonistas. Também constatamos nas confrontações e nos relatos das EF que há exemplos de posturas e práticas docentes já transformadas no cotidiano das protagonistas, após a participação na pesquisa. Esses são exemplos concretos de ampliação do *poder de agir* da formadora e das formandas, estas últimas, tanto como alunas quanto como docentes de LI. A metodologia também fez emergir a voz do *métier*, da didática, do coletivo de formandos, do coletivo de formadores, do coletivo microsocial (FAÏTA, 2003), da instituição. O QMAC propicia que os sujeitos voltem aos filmes de suas AI no futuro e possam experimentar mais aprendizagens e desenvolvimento.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi a presença das formandas participantes, em especial, a de Jade. Esta formanda foi decisiva para manter a motricidade do diálogo, estabelecer e provocar o “conflito” entre seus pontos de vista e os da formadora. Diante do debate provocado pelo QMAC, a perspectiva de Lara é que essa se trata de uma metodologia em que “*o aprendizado que ficou é que todos ganham*”, como justificou em sua EF.

Até aqui, respondemos nossas questões de pesquisa. A partir delas foi possível repensar as asserções e responder ao problema da pesquisa. Assim, nossa resposta ao problema proposto é que o caráter teórico/técnico/prático do ensinar a ensinar em contextos distintos está presente na atividade linguageira da formadora Lara e das formandas como parte integrante do que compreendem e/ou percebem ser o trabalho docente na Licenciatura em Letras/Inglês, no contexto do CLIN. Entretanto, na prática docente geral do CLIN, a resposta que encontramos, ancorada na atividade linguageira das formandas, é que parece estar apenas parcialmente presente, prevalecendo, de fato, o caráter teórico.

Nesse sentido, o processo dialógico de (a)lo e) autoconfrontação engendrou, sim, reflexões sobre especificidades do trabalho que levaram a tomadas de consciência (e desenvolvimento) por parte dos participantes. Nossa asserção geral de que formação universitária em língua inglesa naquele contexto parece desconsiderar ou desconhecer a realidade da escola básica e as abordagens que tomem a formação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo de conhecimento das *especificidades do próprio trabalho (de ensinar a ensinar inglês)* foi confirmada pelos relatos das protagonistas e participantes. Podemos dizer, então, que a formação, no contexto do CLIN, na compreensão das formandas, parece ignorar as crenças, as necessidades e as experiências do universitário sobre o que este entende ser importante aprender para atuar no contexto-alvo da Licenciatura: a educação básica.

Entendemos que os resultados obtidos por esse estudo dizem respeito ao CLIN e às formandas protagonistas da pesquisa no momento em que a realizamos. Entendemos que ter apenas um formador para o coletivo tenha sido uma limitação da pesquisa, pois a presença de outro professor poderia enriquecer sobremaneira os resultados.

Entendemos, ainda, que há necessidade de estudos que desvelem o pensamento do professor formador. Estudos que partam do real da sua atividade para que possa haver uma aproximação com a realidade, como pudemos constatar em nossa pesquisa. Estudos ulteriores poderão enfocar o tema do ensinar a ensinar a LI com um número maior de formadores e formandos, provocando um diálogo franco entre esses atores. Também é importante promover diálogo entre formadores, para que se possa compreender melhor o que pensam acerca da

Licenciatura. Outros estudos poderão pesquisar o processo de formação de formadores. Podemos considerar, ainda, estudos que envolvam formadores e corpo gestor (coordenadores pedagógicos e de curso) de forma que o coletivo seja expandido e alguns assuntos, como as prescrições (PPP, planos de disciplinas, ementas, etc.), sejam amplamente discutidos.

Creemos que esta pesquisa contribui para o avanço nos estudos acerca do ensino como trabalho na perspectiva dialógica da ergonomia da atividade e da clínica da atividade. Ela contribui, ainda, para confirmar que o gênero profissional já é uma realidade para o aluno da formação. Ainda que ele não tenha experiência, a formação configura a fonte de recursos para ele. Consideramos, também, que nosso estudo pode colaborar, sobretudo, para uma reflexão mais atenta acerca da relevância do trabalho de *ensinar a ensinar como um ato responsável* de todo o corpo docente da formação inicial, com o foco na melhoria da educação básica no país. Para nós, o objetivo primordial deve ser a formação de profissionais que estejam aptos a atuarem, criticamente, com base em conhecimentos práticos, construídos sobre conhecimentos teóricos e técnicos. Ainda que venham a mobilizar a sua intuição e o seu bom senso, aspectos estes que não podem ser desprezados, os novos professores terão uma formação inicial sólida que os permitirá ajudar os seus alunos, não somente a aprenderem a língua inglesa, mas também a superarem dificuldades de aprendizagem.

Cabe-nos compartilhar com o leitor que a experiência em mediar uma pesquisa em autoconfrontação, em especial um estudo que aplicou integralmente o QMAC, é igualmente transformadora. A cada volta que se fez necessária aos filmes e à transcrição dos áudios, foi possível perceber algo novo nos sujeitos e em suas atividades concretas, e disso extrair, como vimos acontecer nas aloconfrontações, elementos que contribuíram para a nossa própria prática em nossas aulas de inglês no ensino fundamental e médio. Como Lara afirma em sua EF, todos ganham em uma metodologia em autoconfrontação, inclusive o pesquisador.

A esse respeito, podemos dizer que o estudo de conceitos como *atividade, gênero profissional, coletivo de trabalho, relações dialógicas*, entre outros levou-nos a redescobrir um Vigotski e um Bakhtin que não conhecíamos e a trazê-los, definitivamente, para a nossa própria práxis. Devemos dizer, ainda, que o pensar com as protagonistas e participantes sobre o *métier* docente também se constituiu em uma experiência enriquecedora de aprendizado: mediar e testemunhar a transformação do outro também transforma. Com Lara, aprendemos que é possível ensinar a ensinar discursivamente, mas que essa não é uma tarefa fácil. Com as formandas, renovamos a esperança de ver alunas-professoras que se dedicam à sua formação e se qualificam para si e, principalmente, para seus alunos.

Nossa reflexão, diante de tais compartilhamentos, é que, no processo de formação docente, alguns exercícios são imprescindíveis. O exercício do observar e do ouvir para compreender. Além desses, o exercício do falar sobre o próprio trabalho para conscientizar-se acerca da atividade que o constitui e, assim, estar apto a desenvolvê-la.

Nesse momento, damos a esta pesquisa o acabamento que ela demanda. Agora, cabe a você, leitor, continuar a cadeia discursiva por nós iniciada com os autores e atores que compuseram esse estudo. Cabe a você, construir suas indagações e tirar suas próprias conclusões sobre o que mais possam revelar os dados que conosco foram compartilhados.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez: 2003.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis Araújo (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 110-127.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. (Org.) 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b.

ALONSO, Encina. **Soy profesor/a: aprender a enseñar: los protagonistas y la preparación de classe**, v. 1. Madrid: Edelsa, 2012.

ALVARENGA, Magali Barçante. Configurações da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em linguística aplicada. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. (Org.) 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 111-125.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNB, Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 191-232.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNB, Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALVES, Vanessa Aparecida. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulações de valores, saberes e competências**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7ZPFYW>>. Acesso em: 17 set. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 24-46.

AMIGUES, René. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle**. Le travail partagé des enseignants. v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <<http://recherche.aixmrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, Pascal. (Edit.) **Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions**. p. 199-221, 2002. Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives. Disponível em: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, 2002. <edutice-00000286>. Acesso em: 8 jul. 2017.

AMIGUES, René *et al.* Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? **Travail et formation en éducation**. Revues.org, n.7, p. 1-19, 2010.

AMIGUES, René; LATAILLADE, Guilles. Le 'travail partagé' des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. **Actualité de la Recherche en Education et en Formation**, Strasbourg, p. 1-13, 2007.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: "valido e inserido no contexto". In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013.

ANDRADE, Afonso Martins. **Ensino de matemática no 1º ciclo**: representação, prática e formação de professores. 2015. 252f. Tese (Doutorado em Educação: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062015-135950/pt-br.php>>. Acesso em: 17 set. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed., Campinas, SP: Papius, 2008.

\_\_\_\_\_. Texto, contexto e significados – Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, maio, p. 66-71, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **Brincar é coisa séria**: atividades, dicas, jogos e paródias para aulas de inglês. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Multimodalidade em capas de DVDs: Uma análise da representação do professor. **IV Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas**: Perspectivas em Linguística Aplicada no Século XXI: os diálogos possíveis aos novos desafios. Universidade Federal do Ceará, 29, 30 e 31 de outubro de 2014. Fortaleza: UFC, GEPLA, 2014. Disponível em:

<<http://www.gepla.ufc.br/index.php/flael/2016-02-23-11-35-32/anais-iv-flael>>. Acesso em: 15 maio 2017.

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Maria Djany Carvalho; MORAES, Rozania Maria Alves de. O professor por ele mesmo: Análise dialógica do discurso do professor sobre si e sobre seu *métier*. **Anais ICCAL Congresso Internacional: International Congress of Critics Applied Linguistics**. Brasília, 19-21, outubro de 2015. (UnB). [Resumo: Pôster].

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 189-202.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Técnica de ensino: Por que não?** Campinas, São Paulo: Papirus, 2005, p.11-34.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**. Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19164/1/2015\\_art\\_jcraraujo.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19164/1/2015_art_jcraraujo.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2017.

ARAÚJO, José Neyardo Alves de. Ensino de Inglês no Colégio Militar de Fortaleza: êxito da abordagem comunicativa em escola regular. In: ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins. **Yes, Nós temos memória!** Fortaleza: Edições UFC, 2015, p. 178-201.

ARAÚJO, Maria Djany de Carvalho. **Prescrições e discurso do professor de Espanhol/ língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará**. 2017. 242f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2017.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AUAREK, Walnilde Mary Ferrari. **Educação profissional técnica de nível médio: circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente**. 2012. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9BWJ7B>>. Acesso em: 17 set. 2015.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.



\_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cad. Est. Ling.** Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez., 1990. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz.** São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Du discours romanesque. In: BAKHTIN, Mikhail. **Esthétique et théorie du roman.** Paris: Gallimard, 1978.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHÍNOV, Valentín Nikoláievich. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2004.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Atividade do professor sem ala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da Psicologia Sócio-Histórica.** 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15982>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e Letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2017. 414f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. 1 CD-ROM.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Les croyances des enseignants de langue: une clé pour comprendre leurs pratiques. **Recherche et application: pensée enseignante et didactique des langues** [Traduit de l'anglais et révisé par Ana Laura Veja Umaña et Laura Nicolas], p. 64-82, juillet, n. 56, 2014.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognition de professeurs e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

\_\_\_\_\_. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de Língua Estrangeira em Formação.** (Org.) 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Universidade Federal de Viçosa, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; BATISTA, Fernanda de Sá; ANDRADE, Juliane Cristina. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 11-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUD, Michel. **Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário**. Tradução de Glória de Carvalho Lins. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BENDASSOLLI, Pedro F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 1, p. 63-98 – mar./2011.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andréa P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 59-72, 2011.

BÍBLIA Sagrada On-line. Disponível em:  
<<https://www.bibliaonline.com.br/acf/busca?q=trabalhar>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BOENAVIDES, William Moreno. Sobre o conceito de “tema” em Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul./dez. 2015.

BONINI, Adair. **Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero**. **Rev. de Letras**. n. 22, p. 5-13, v. 1/2 – jan./dez. 2000.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching** v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003. Disponível em < <http://eprints.whiterose.ac.uk/1652>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 - 619, set./dez. 2006.

BOWEN, Tim; MARKS, Jonathan. **Inside Teaching**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÍTA, Daniel. (Orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 31-44.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, p. 15-30, 2009.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. (Orgs.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

BRANDO, Maria Fourpome. **Análise da atividade docente**: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das “dificuldades de aprendizagem”. 2012. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC-SP, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16044/1/Maria%20Fourpome%20Brando.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP N°: 2/2015. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**, 25 de junho, 2015, Seção 1, p. 13. Brasília: MEC, 2015b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n° 15/2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE de 2 de fevereiro de 2005. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Acesso em: 10 jul 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: CNE, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: CNE, 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília: CNE, 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: CNE, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** [Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003]. (Coleção Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71.** Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9 de 10 de outubro de 1969.** Brasília, 1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer/CFE, nº 283/1962.** Brasília, 1962.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61,** 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, p. 71, pt. I (Publicação Original), 1827. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 5 fev. 2017.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 365-380 - Itajaí, maio/ago., 2007.

\_\_\_\_\_. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 201f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/AnadjaMGB.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

BROOKFIELD, Stephen D. **The Skillful Teacher: on technique, trust and responsiveness in the classroom**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

\_\_\_\_\_. **The Skillful Teacher: on technique, trust and responsiveness in the classroom**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2006, p. 253-261 (Chapter 14: Surviving Emotionally).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Ana Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2017.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: CLOT, Yves (edit). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute/SÉNEDIT, 2012. Chapitre V, p. 95-115.

BROWN, Henry Douglas. **Teaching by principles : an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.

\_\_\_\_\_. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BUSSARELLO, Raulino. **Dicionário Básico Latino-Português**. 6. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os Professores Diante de um Novo Trabalho com Leitura: Modos de Fazer Semelhantes ou Diferentes?** 2008. 197f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CALDAS, Silvia de Melo. **Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira inglês**. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília, Centro de Humanidades. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a relação forma/conteúdo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 29-37.

CAPES. **Portaria Nº - 76, de 14 de abril de 2010.** (D.O.U. Seção 1 Nº 73, segunda-feira, 19 de abril de 2010, p. 32). Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/3735-maior-programa-de-bolsas-da-capes-tem-novo-regulamento>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2013a, p. 13-67.

\_\_\_\_\_. E agora: preparar uma aula. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2013b, p. 127-136.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CARVALHO, Angela de Alencar. **Leitura em Inglês na Escola Pública: um estudo dos interesses e práticas de alunos do Curso Noturno.** 2007. 309f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2007.

CAROLY, Sandrine. **Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail.** Sciences de l'Homme et Société. Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2010. 269 p. Disponível em: <[https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/465089/filename/HDR\\_Caroly.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/465089/filename/HDR_Caroly.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CAROLY, Sandrine; CLOT, Yves. Du travail collectif au collectif de travail développer des stratégies d'expérience. **Formation Emploi: Dossier**, n. 88, p. 43-55, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2016.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: o objeto da Didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 13-31.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CELCE-MURCIA, Marianne. (Org.) **Teaching English as a second or foreign language.** 2. ed. Boston, Massachusetts: Heinly & Heinly Publishers, 1991.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.) **Atividade Docente e Desenvolvimento.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de Línguas: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

CEREJA, William. Significação e Tema. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAIGUEROVA, Ludmila. Leontiev, source de la psychologie ergonomique? In: YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. (eds.) **Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec : Presse de l'Université Laval, 2010, p. 159-179.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. Profissionalização docente: a necessária valorização do papel de professor. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de. (Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [on-line]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 111-119, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vtzip/pdf/oliveira-9788579830228-07.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação de tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLARK, Christopher M. ; PETERSON, Penelope L. Teachers' thought processes. **Occasional papers**, n. 72. Institute for Research on Teaching. Michigan State University, 1984. Disponível em <<https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf>>. Acesso: 19 fev. 2017.

CLOT, Yves. Gêneros e estilos profissionais. **Laboreal**. v. 10, n. 1, p. 95-97, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0114yc>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Psicologia. Tradução de Anna Rachel Machado. BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Edit). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute/SÉNEDIT, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Le travail à coeur**. [Entrevista à NVO publicada em: 16 de jul. 2010a]. Disponível < [http://www.la-fac.org/IMG/pdf/Le\\_travail\\_a\\_coeur-Clot-2.pdf](http://www.la-fac.org/IMG/pdf/Le_travail_a_coeur-Clot-2.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Poder de Agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Viana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

\_\_\_\_\_. Clinic of Activity: The Dialogue as Instrument. In: SANNINO, Annalisa; DANIELS, Harry; GUTIERREZ, Kris D. **Learning and Expanding with Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 286-302.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Clot [Entrevista]. **Mosaico estudos em psicologia**, v. 2, n. 1, p. 65-70, 2008. Disponível em: <[www.fafich.ufmg.br/mosaico](http://www.fafich.ufmg.br/mosaico)>. Acesso em: 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Clot. [Entrevista]. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a.

\_\_\_\_\_. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), p. 19-30, maio/ago., 2006b.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Clot. [Entrevistas]. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 20, 1 sem. p. 155-160, 2005.

\_\_\_\_\_. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Sotorum e Suyanna Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, 2001. Não paginado. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em : 17 mar. 2015.

CLOT, Yves *et. al.* Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **PISTES** © v. 2, n. 1 Mai 2000. **Réflexion sur la pratique**. Disponível em : <<http://petnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. **Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes**. Travailler, 2000. p. 7-42. Disponível em: <<http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Rosemeire Parada Granada M. da. Crenças sobre o professor de língua inglesa: uma análise das diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço. In: COSTA, Rosemeire Parada Granada M. da; MENDES, Maria Eliane; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. (Orgs.) **Diálogos entre Letras: Propostas em Ensino, Linguística e Formação de Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 207-240.

COUTO, Ligia Paula. **Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente**. 176f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16327>>. Acesso em: 10 maio 2015.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. [s.n], 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf)> Acesso em: 17 dez. 2016.

DAMASCENO, Isabela David de Lima. **Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da**



UFC. 2013. 178f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/>> Acesso em: 05 jul. 2017.

DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques**. Toulouse: OCTARES Éditions, 1996.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unidade Federal de Pernambuco, UFPB, 2014.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 330f. Dissertação. (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, USP-SP, 2013.

DARSES, Françoise; MONTMOLLIN, Maurice de. **L'ergonomie**. 4. ed. Paris: La Découverte, 2006.

DAVIDOV, Vasili. O que é a atividade de estudo. Tradução do russo de Ermelinda Prestes. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p. 1-7, 1999. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>> Acesso em: 26 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>> Acesso em: 04 jun. 2017.

DAYER, Guy. Le métier d'élève vu par un conseiller pédagogique. **Résonances**. Octobre, 2011, p. 7.

DEJOURS, Christophe. Épistemologie concrète et ergonomie. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques**. Toulouse: OCTARES Éditions, 1996, p. 201-217.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral**. Tradução de Murilo Paes Leme, Anísio Teixeira e Leônidas de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **How we think**. Boston: D. C. Heath, 1933. Disponível em: <[http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm#CHAPTER\\_ONE](http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm#CHAPTER_ONE)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. My Pedagogic Creed. **School Journal** v. 54, Jan. 1897, pp. 77-80. Disponível em: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DIAS, Ana Maria Iório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. (Orgs.). **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013.

DIAS, Ana Maria Iório *et al.* Desvelando a docência na educação superior: um estudo exploratório nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. In: DIAS, Ana Maria Iório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. (Orgs.). **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 30-63.

DICIONÁRIO Aurélio de Português Online. Disponível em:  
<<https://dicionariodoaurelio.com/trabalho>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

DICIONÁRIO Online de Português Dicio. Disponível em:  
<<https://www.dicio.com.br/aprender/>>. Acesso em: 17 jun 2017.

DICTIONNAIRE de Français Larousse. Larousse.fr. Éditions Larousse. Disponível em:  
<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travail/79284?q=travail#78326>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

DUARTE, Naiara Alves. **O papel das entrevistas de aloconfrontação no processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira**. 2017. 334 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Cies e-working paper**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. 2009. Disponível em: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2015

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**, 2/ 2010, v. 4, n. 2, p. 255-286. Disponível em :  
<<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. [Trad. Gilson César Cardoso de Souza] São Paulo: Perspectiva, 1983.

EMERSON, Caryl. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vigotski e a internalização da língua. In: DANIELS, Harry. (Org). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 139-163.

ENGSTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. Washington, DC. 1986, p. 119-161. Disponível em:

<[http://courses.education.illinois.edu/ci550/course\\_materials/Frederick\\_Erickson\\_Article.pdf](http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

ESQUEDA, Marileide Dias; FRATINE, Renan Varela. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: crenças de alunos ingressantes do curso de Letras- Inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido. (Org.). **Crenças, Discursos e Linguagem**. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 205-228.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FACCO, Marília Alves. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula**. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16087>>. Acesso em: 17 set. 2015.

FAÏTA, Daniel. Dialogismo. **Laboreal**, v. 9, n. 1, 2013, p. 113-116. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/pt/articles/dialogismo/>> Acesso em: 21 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. L'échange verbal, ressource fondamentale pour la compréhension des activités de travail. Une révision des perspectives ouvertes par le recours au rapport dialogique en analyse de l'activité. **Linguagem em Foco**: revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da EUCE. v. 4, n. 2 (jul./dez.2012). Fortaleza: EdUECE, 2012. Disponível em: <[http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/linguagem%20%20em%20foco%20%202012\\_2.pdf](http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/linguagem%20%20em%20foco%20%202012_2.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017

\_\_\_\_\_. Théorie de l'activité langagière. In : MAGGI, Bruno (Dir.). **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. p. 41-67.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. A noção de "Gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 149-168.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004a, p. 55-80.

\_\_\_\_\_. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004b, p. 39-67. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/124/showToc>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Apports des sciences du travail à l'analyses des activités enseignantes. **Skholê, hors-série** 1, p. 17-23, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel. (Orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages**, 24<sup>e</sup> année, n. 93, 1989. Parole(s) ouvrières(s), p. 110-123 Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1989\\_num\\_24\\_93\\_1541](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1541)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

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: YVON, Frédéric ; SAUSSEZ, Frédéric ; (Orgs), **Analyser l'activité enseignante** : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec, Presses de l'Université de Laval, 2010, p.41-69.

FALZON, Pierre. Travail et vidéo. In: BORZEIX, Anni; GROSJEAN, Michèle; LACOSTE, Michèle. (Coord.) **Langage et Travail**. Le chercheur et la caméra. Cahier n. 8. 1996a, p. 27-32.

\_\_\_\_\_. Des objectifs de l'ergonomie. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**: débats épistémologiques. Toulouse: OCTARES Éditions, 1996b, p. 233-242.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino Português**. Ministério da Educação. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, FAE, 1992.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2016.

\_\_\_\_\_. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. 256f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/165-2011>>. Acesso em: 1 set. 2013.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. [et al.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – 2005 UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pro-Reitoria de Graduação, 2005, p. 3-11.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente**. 2009. 220f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2009.

FERREIRA, Magna Maria; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. In: COSTA, Rosemeire Parada Granada M. da; MENDES, Maria Eliane; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. (Orgs.). **Diálogos entre Letras: Propostas em Ensino, Linguística e Formação de Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 45-70.

FERREIRA, Mário César. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 11, n. 1, 2008, pp. 83-99. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://ergopublic.com.br/arquivos/1252860601.97-arquivo.pdf>>. Acesso em: 28 maio 15.

FÍGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos. v. 16, n. 2, p. 124-131, maio/ago. 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 33-48.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. 216f. Tese de Doutorado – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FOLEY, Kathleen R. **Science Teacher Educator Change: A Case Study Report**. 2004. 141f. Dissertation (Doctor of Philosophy) Department of Middle and Secondary Education. Spring Semester, 2004. Disponível em: <<http://fsu.digital.flvc.org/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; LIMA, Elieuzza Aparecida de. O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/342/292>>. Acesso em: 17 set 2017.

FONSECA, João César de Freitas. **Saber é poder? A psicologia do trabalho e os modos operatórios de educadores de educação profissional em cursos livres**. 2008. 275f. Tese (Doutorado em Educação: Política Trabalho e Formação Humana). Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

FORTIER, Diana; CARDOSO, Lídia. Yes, o Curso de Letras-Inglês Noturno da UFC também tem memória! In: ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins. (Orgs.) **Yes, nós temos memória!** Fortaleza: Edições UFC, 2015, p. 36-43.

FRANÇOIS, Frédéric. 'Dialogismo' e romance : ou Bakhtin visto através de Dostoiévski. In : BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005a, p. 187-208.

\_\_\_\_\_. **Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres**. Recueil d'articles, 1988-1995. Lyon, ENS Éditions, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Le discours et ses entours: essai sur l'interpretation**. L'Harmattan, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 17. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994a.

\_\_\_\_\_. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994b.

FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Maria dos S. (Org.). **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012.

GABRIEL, Gisleuda de Araújo. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE**. 2013. 294f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Taciso. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GAGNIÈRE, Laurence ; BÉTRANCOURT, Mireille ; DÉTIENNE, Françoise. La méthode d'allo confrontation comme incitation métacognitive dans des situations d'apprentissage. Conference Paper, **Epique 07** Nantes, 11-13 Sept., 2007, p. 1-7. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/276935547>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a Língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira;

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 87-104.

GARCIA, Francisco Luiz. **Introdução crítica ao conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GATTI, Bernardete Angelina. Questões sobre a docência universitária no Brasil: Bernardete A. Gatti entrevistada por Isabel Maria Sabino de Farias. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 141-144, set/dez. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3015/2676>>. Acesso em: 28 set 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 107-112.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M *et al.* (Orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes /ALAB, 2005, p. 183-201.

GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et didactique** [En ligne], v. 1, n. 3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009. Disponível em : <<http://educationdidactique.revues.org/232>>. Acesso em 4 jul. 2017.

GOMES, Claudia Roberta de Araújo; DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio. Abordagem dialógica como quadro teórico de referência para descrever mudança nas perspectivas e nas práticas do professor de matemática. **Zetetiké – FE/Unicamp – v. 20, n. 38 – jul./dez. 2012**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646610>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOMES-TORRES, Gleicyane Feitosa. **As concepções de leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola: Texto e Discurso no Curso de Letras / Espanhol da UAB/UFC**. 2015. 162f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

GONÇALVES, João Batista Costa; ALVES, Benedito Francisco. O texto como enunciado na perspectiva translinguística bakhtiniana: uma análise da capa da revista *IstoÉ*. **Intersecções – Edição 18 – Ano 9 – n. 1, p. 219-239, fev., 2016**.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes de. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 208-226, jul./dez. 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, Héléne. **Henry Wallon**. Tradução de Patrícia Junqueira; organização de Elaine Terezinha Dal Mas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GREEN, Elizabeth. Building a Better Teacher. **The New York Times**, March 2, 2010. Disponível em: <[http://www.nytimes.com/2010/03/07/magazine/07Teachers-t.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2010/03/07/magazine/07Teachers-t.html?_r=0)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

GUEDES, Indira Lima; GONÇALVES, João Batista; GONÇALVES, Laryssa Érika Queroz. Responsividade e Textualidade: uma análise bakhtiniana do gênero outdoor. **Linguagem em Foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE v. 5, n. 1, v. Temático: Gêneros Textuais e Estratégias de Textualização, 2013.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. England: Longman, 2007.

HARVEY, Paul. **Dicionário de Literatura Clássica Grega e Latina**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HELTON, Julie A. **A historical analysis of teacher preparation program content beginning with teacher normal colleges in 1839 through school district alternative certification programs in 2007**. 2008. 276f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – College of Education, University of Central Florida Orlando, Florida, 2008.

HEDGE, Tricia. **Writing**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2005.

HOEBEN, Stéphane. Métier d'élève : aucun changement depuis des siècles! **Résonances**. Métier d'élève/ d'apprenant. Regardes croisés sur le métier d'élève, p. 8-9, Oct. 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Mini-dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HUBAULT, François. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques**. Toulouse: OCTARES Éditions, 1996, p. 103-140.



HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Cap. 2, p. 33-46. Disponível em: <<https://andreluizsilva.files.wordpress.com/2012/09/huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

HYERLE, David. **Student successes with Thinking Maps**. Second edition. Thousand Oaks: Corwin Press, 2011.

IEA. International Ergonomics Association. **What is Ergonomics?** Definition and Domains of Ergonomics. Disponível em: <<http://www.iea.cc/whats/index.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução de José Eustáquio Romão e Edgar Pereira Coelho (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JACKSON, Philip W. **Life in Classrooms**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968 (Chapter 1: The Daily Grind), p. 33-50. Disponível em: <[http://www.gayletturner.net/The\\_Daily\\_Grind.pdf](http://www.gayletturner.net/The_Daily_Grind.pdf)>. Acesso em: 15 out 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

KANE, Ruth; SANDRETTO, Susan; HEATH, Chris. Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of. *University Academics. Review of Educational Research*, University of Otago, v. 72, n. 2, p. 177–228, 2002.

KAYANO, Letícia Moreira Dias. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. 194f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, SP, 2005.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, 2005 (39-96). Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/kudiess.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/kudiess.pdf)>. Acesso em: 14 out 2017.

LAURENT, Yvette; SAUJAT, Frédéric. La co-analyse de l'activité entre formateurs et formés comme révélateur de conditions à la transformation des pratiques de formation. In : PAQUAY, Léopold et al. (Eds). **Travail réel des enseignants et formation** : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ? Louvain-la-Neuve : Deboeck, 2014, p. 205-218.

LAVILLE, Antoine. Repères pour une Histoire de L'ergonomie Francophone. Comptes Rendus du Congrès **SELF-ACE**. Sessions Plénières – Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie, v. 1, p. 1- 6, 2001.

LEBLANC, Serge. Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11(2), 143-171, 2014. Disponível em: <<http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>> Acesso em: 15 nov 2017.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006a. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006b.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, 2001a, p. 333-355.

\_\_\_\_\_. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de Outubro, 2001b. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Activity, Consciousness, Personality**. 2009. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aléxis N. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2013.

LEPLAT, Jacques. L'analyse psychologique du travail. **Revue européenne de psychologie appliquée**. 54, p. 101-108, 2004. Disponível em: <[www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Quelques aspects de la complexité en ergonomie. In : DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques**. Toulouse: OCTARES Éditions, 1996, p. 57-76.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 63-85.

LIMA, Anselmo Pereira de. Linguística aplicada e psicologia do trabalho: a contribuição do conceito de atividade reguladora para a clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, p. 47-58, v. 16, n. especial 1, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77860>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 3. ed., rev. e atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

LIN, Tsai-Hsiu. A Review of Lortie's *Schoolteacher*. **International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering**. v. 10, n.1 , p. 152-155, 2016. Disponível em: <<https://waset.org/Publications?q=A+Review+of+Lortie%E2%80%99s+Schoolteacher&search=Search>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LIU, Siping; WANG, Jian. Belief Change: Secondary Teachers' Class Observation. **American Journal of Educational Research**. 2014; v. 2, n. 7, p. 519-525. Disponível em: <<http://pubs.sciepub.com/education/2/7/14/index.html>>. Acesso em: 14 out. 2017.

LIPP, Marilda Novaes. (Org.). **O Stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Técnica de ensino**: Por que não? / Campinas, São Paulo: Papirus, 2005, p. 35-47.

LOPES, Wesley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2017.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago, IL, The University of Chicago Press, 1975 (Prefácio, 2002).

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do *métier* em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

\_\_\_\_\_. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez., 2014.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, Luciane de; STRAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. Série: Bakhtin inclassificável 1.

MACIEL, Emanoela Moreira; MENDES, Bárbara Maria. Especificidades da docência no ensino superior: o professor universitário, sua formação e os saberes docentes. In: DIAS, Ana Maria Iório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Orgs.) **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina, PI: UFPI, 2013, p. 333-346.

MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves da. **Ensinar na Universidade: didática para professores iniciantes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2014. Disponível em <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/216-2014>> Acesso em: 26 mar. 2015.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. 2017. 321f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2017.

MARQUES, Osório Mario. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARTINEZ, Deolidia. **El Trabajo Docente**. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en el marco de la Especialización en

Pedagogía de la Formación. Junio 2007. [1:10:27] Colección Materiales de Formación Docente, Ciclo Voces Invitadas. Área de Tecnología Educativa. Córdoba, Argentina. Disponível em: <<https://vimeo.com/38784006>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. **LASA 2001 Latin American Studies Association XXIII International Congress**. Washington DC, Septiembre 6-8, p. 1-25, 2001.

MARTINEZ, Deolidia; COLLAZO, Marité; LISS, Manuel. Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordage del malestar y el Sufrimiento psiquico de los docentes en la Argentina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 389-408, maio/ago. 2009  
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MARTINS, Eliane Provate Queiróz. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real**. 2007. 165p. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem), UEL, Londrina, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a (Seção III, Capítulo 5).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta**. São Paulo: Avercamp, 2015b.

\_\_\_\_\_. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO, Geovana Ferreira *et al.* Docência na educação superior: em foco o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes. In: DIAS, Ana Maria Íório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Orgs.) **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina, PI: UFPI, 2013, p. 226-244.

MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira de; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/TESE/Downloads/506-1944-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

MEWBORN, Denise S.; TYMINSKI, Andrew M. Lortie's apprenticeship of

observation revisited. **For the Learning of Mathematics**, v. 26, n. 3, nov., Edmonton: FLM Publishing Association, Alberta, Canadá, 2006, p. 30-33.

MEYERSON, Ignace. Para uma psicologia histórica. Tradução de João Viana Jorge. **Laboreal**, 12 (2), p. 118-122, [1948]2016.

MICHAELLIS. Editora Melhoramentos. Disponível em:  
<<http://www.michaellis.uol.com.br/moderno>> Acesso em: 28 jan. 2017.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA-LOPES (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122.

MILLET, Mathias. **Les étudiants et le travail universitaire étude sociologique**. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003.

\_\_\_\_\_. **Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude: Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant**. 2000. 511f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Université Lumière, Lyon 2, Lyon, France, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada Brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.15-37.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-165.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

MOLLO, Vania. La construction des procédures par la pratique: le rôle des outils ergonomiques. **XXXVII° SELF Congress**. Aix-en-Provence : september 25-27, 2002.

MOLLO, Vania; FALZON, Pierre. Auto- and alloconfrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, v. 35, n. 6, 2004, p. 531-540.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MORAES, Rozângela Nogueira de. Crenças de professores e alunos sobre o processo de ensino / aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 203-218.

MORAES, Rozania. A Abordagem Ergonômica da Atividade Docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Linguagem em Foco** Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 6, n. 1, p. 59-75, 2014.

\_\_\_\_\_. **Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará**. Projeto de Pesquisa. Fortaleza, UECE, 2013.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; GRIMM-CABRAL, Loni. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Leda Maria Braga (Orgs.). **Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade**. 2008. 233f. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, 2008.

NEBOIT, Michel. Brève histoire de l'Ergonomie. **Paroles d'Experts: Santé au travail et Sécurité des entreprises : les points de vue de nos experts**, 01 juillet, 2006, p. 1-5. Disponível em <<http://www.preventica.com/actu-interview-self-juillet06.php>> Acesso em: 9 dez. 2013.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; SILVEIRA, Clarice Santiago. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez. 2004. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/category/publicacoes-disponiveis/artigos-e-capitulos-de-livros/page/4/>>. Acesso em: 17 mar. 2018, p. 1-9.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-30.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them**. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ODDONE, Ivar. La communauté scientifique élargie. **ReVI/C Société Française**, n. 10, 1984.

OLIVEIRA, Adriano Nobre. Regras práticas para a criação de transparências com mídias eletrônicas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003, p. 105-123.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

\_\_\_\_\_. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Temas em Debate. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio, 1992.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.**

OUVRIER-BONNAZ, Régis. Taylorisme, rationalisation, sélection, orientation de Henri Wallon. **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé** [on-line], 14-2 | 2012, mis en ligne le 01 nov 2012. Disponível em: <<http://pistes.revues.org/2614>>. Acesso em: 05 jan 2017.

OUVRIER-BONNAZ, Régis; WEILL-FASSINA, Annie. O trabalho: uma conduta. Tradução de João Viana Jorge. **Laboreal**, v. 12, n. 2, p. 113-117, 2016. Disponível em: <[http://laboreal.up.pt/files/articles/113\\_117.pdf](http://laboreal.up.pt/files/articles/113_117.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159 p. 64-77 jan./mar. 2016.

PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Os campos do Currículo e da Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Capinas, SP: Papirus, 2013, p. 21-44.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Prefácio. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, Leda *et al.* (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series)

\_\_\_\_\_. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

PAIXÃO, Elisa Maria Cordeiro da. Revisão e síntese avaliativa. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2013, p. 77-83.



PAJARES, Frank M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <<http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PAQUAY, Léopold *et al.* (Org.). **Travail réel des enseignants et formation: quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?** Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2014.

PARROTT, Martin. **Tasks for language teachers: a resource book for training and development.** Cambridge University Press, 1993.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática.** Tradução de M.R. Gregolin *et al.* – São Carlos: Claraluz, 2006.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 33-51.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PERRENOUD, Philippe. Métier d'élève: la part du feu. **Résonances**. n. 2, p. 4-6, Oct., 2011.

\_\_\_\_\_. Le métier des élèves leur appartient : Le travail scolaire entre prescription et activité réelle. **Educateur**, n. 4, 1er avril, p. 26-30, 2005.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? **UNAPEC**, Le métier d'élève, Paris, p. 15-24, 1996.

\_\_\_\_\_. **La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar.** La Coruña/Madrid: Paideia/Morata, 1990. Disponível em: <[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE\\_Perrenoud\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2017.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria Aparecida Yasbec. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 43-64.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Docência em Formação).

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. **Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde**. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2014.

PINO, Angel. A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 60-67, out./dez. 1990. Disponível em: <[http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/corrente\\_socio-historica\\_repeb.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/corrente_socio-historica_repeb.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2017.

PISANI, Elaine Maria *et al.* **Psicologia Geral**. 6. ed. rev. e atual. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre: Vozes, 1987.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução de Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PRODROMOU, Luke. The backwash effect: from testing to teaching. **ELT Journal**, v. 49, n. 1, 1 Jan., OUP, p 13-25, 1995.

\_\_\_\_\_. The Good Language Teacher. **English Teaching Forum**, v. 29, n. 2, Apr.1991, p. 2-7.

RAMANI, Esther. Theorizing from the classroom. **ELT Journal**. v. 41, n. 1, Jan. OUP, p. 3-11, 1987.

RAMAZZINI, Bernardino. **As doenças dos trabalhadores**. Tradução de Raimundo Estrela. 4. ed. – São Paulo: Fundacentro, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/TESE/Downloads/DoencasTrabalhadores\\_portal.pdf](file:///C:/Users/TESE/Downloads/DoencasTrabalhadores_portal.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papiros, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas de leitura para a sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAYOU, Patrick. Nécessité du détour réflexif por devenir citoyen. **Résonances: Mensuel de L'école Valaisanne**. Regardes croisés sur le métier d'élève, n. 2, Octobre, p. 9, 2011. Disponível em: <<http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-2016/2011-2012/1003-n-02-octobre-metier-d-eleve/file>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

REIS, Simone. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: SP: Pontes, 2005, p. 139-155.

RETZ, Raquel de Godoy. **A “autoconfrontação” como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios**. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16028>>. Acesso em: 17 set. 2015.

REVAZ, Nadia. Le métier vu par des élève. **Résonances: Mensuel de L'école Valaisanne. Métier d'élève/ d'apprenant**, n. 2, Oct., p. 10-11, 2011. Disponível em: <<http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-2016/2011-2012/1003-n-02-octobre-metier-d-eleve/file>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

RICHARDS, Jack C. Teacher beliefs and decision making. In: \_\_\_\_\_. (Org.), **Beyond Training**. Cambridge: CUP, 1998, p. 65-85.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SKULA, J. (Org.) **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p.102-119. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/239666513\\_The\\_role\\_of\\_attitudes\\_and\\_beliefs\\_in\\_learning\\_to\\_teach](https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach)>. Acesso em: 06 ago. 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Daniela Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças**. 2010. 165f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13481>>. Acesso em: 17 set. 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux**. Approche pluridisciplinaire. Série « discours et communication » dirigée par Dominique Maingueneau. Paris : Armand Colin, 2013.

SANNINO, Annalisa; DANIELS, Harry; GUTIÉRREZ, Kris D. Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. In: \_\_\_\_\_. **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge University Press, 2009, p. 1-15.

SANTOS, Antônio Felipe Aragão dos. **A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa**. 2014. 245f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10508/1/2014\\_tese\\_afasantos.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10508/1/2014_tese_afasantos.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2015

\_\_\_\_\_. **A manifestação da relação de poder na interação verbal do estagiário em sua prática docente.** 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2910>>. Acesso em: 17 set. 2015.

SANTOS, Eliane Pereira dos; ALVES FILHO, Francisco. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário *online*. **Revista FSA**, Teresina, v. 9, n. 2, art. 10, p. 144-160, ago./dez. 2012. Disponível em: <[www2.fsnet.com.br/revista](http://www2.fsnet.com.br/revista)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho; SANTADE, Maria Suzett Biembengut. Teoria da atividade Sócio-Histórico-Cultural: uma proposta para prática de produção de textos escritos pela argumentação. **Caderno Seminal Digital**, ano 18, v. 18, n. 18, p. 53-63, jul./dez., 2012.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Professor-Aluno: as relações de poder.** Curitiba: HD Livros Editora, 1999.

SAUJAT, Frédéric. Lês compétences pour enseigner: ressources et produits de l'activité du professeur [conférence]. Le compétences en milieu professionnel. **Formation de Formateurs 2007/2008.** Université Paris 12, Vale de Marne. IUFM, Académie de Créteil. Journée d'étude du 28 novembre, p. 1-4, 2007a. Disponível em : <[http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2007\\_Je\\_2\\_FredericSaujat.pdf](http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2007_Je_2_FredericSaujat.pdf)>. Acesso em : 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Enseigner un travail. In: DUPRIEZ, Vincent; CHAPELLE, Gaëtane. (Orgs.). **Enseigner**, 2007b, p. 179-188.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino com o trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004a, p. 3-34.

\_\_\_\_\_. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, n. 1, p. 97-106, 2004b.

\_\_\_\_\_. Spécifités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, p. 67-93, 2004c. Disponível em: <<http://cpdl.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/19.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Réfléchir sur le métier enseignant: une activité dialogique. **Skholê**, hors-série 1, p. 95-104, 2003.

SCHÖN, Donald. **The reflective practioner: how professionals think in action.** New York, Basic Books, 1983.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Tradução de Eloisa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jul - dez, p. 38-46, 2000.

\_\_\_\_\_. C'est compliqué – activité symbolique et activité industrielle. **Language**. n. 93. Paris: Larousse, p. 98-109, 1989. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1989\\_num\\_24\\_93\\_1540](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1540)>. Acesso em: 10 jan 2017.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 477f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, São Paulo, 2013.

SILVA, Girlene Moreira da. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011. 311f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/165-2011>> Acesso em: 05 jul. 2017.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e prática docente de egressos da UECE. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba, p. 1642-1656, 2011.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. v. 2, Campinas - SP: Pontes Editores, 2011, p. 23-61.

SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) **Métodos de pesquisa** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SINGER, Suzana. Maioria dos estudantes prefere aula expositiva a seminário. **Folha de São Paulo**, São Paulo (SP), 8 de maio de 1988, 2ª Caderno, p. 31.

SIROTA, Régine. Le métier d'élève. Note de synthèse, **Revue française de pédagogie**, n. 104, p. 85-108, 1993.

SMYLIE, Mark A.; KAHNE, Joseph. Why What Works Doesn't in Teacher Education. **Education and Urban Society**, v. 29, p. 355-372, 1997.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 328f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15990/1/Julio%20Ribeiro%20Soares.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.

SOCIÉTÉ ÉDITIONS LAROUSSE. Dictionnaire de Français. Larousse.fr  
<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON Elaine C. Chaves; PINHEIRO Jocely de Deus. (Orgs.). **Projeto Palínguas**: 30 relatórios de pesquisa-ação na sala de aula de línguas. Edições UFC: Fortaleza, 2007.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

\_\_\_\_\_. A dimensão languageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

STUTZ, Lídia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>>. Acesso em: 17 set. 2015.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (53.1): 13-32, jan./jun. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERSSAC, Gilbert de.; MAGGI, Bruno. Le travail et l'approche ergonomique. In: DANIELLOU, François. (Edit.) **L'ergonomie en quête de ses principes**: débats épistémologiques. Toulouse: Octares Editions, 1996, p. 77-102.

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.

THE American Heritage Dictionary. Second College Edition. Houghton Mifflin Company: New York, 1991.

THÉ, Renata Saraiva de Albuquerque Monteiro. **As representações do agir professoral em situações de conflito em sala de aula: um estudo à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2015. 187f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO Meirecele Calópe. Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2952/2666>>. Acesso em: 28 set. 2017.

TILESTONE, Donna Walker. **What every teacher should know about learning, memory, and the brain**. California: Corwin Press, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **M. Bakhtine: Le principe dialogique**. Ecrit du cercle de Bakhtine. Paris : Le Seuil, 1981.

TOMAZI, Nelson Dacio *et al.* Trabalho e sociedade. In: TOMAZI, Neilson Dacio (Org.). **Iniciação à sociologia**. 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atual, 2000, p. 33-78.

TÓTIS, Verônica Prakauskas. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e Educação: O Método Ergológico. Revista **HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, ago., p. 93-113, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUI, Amy Bik May. **Understanding expertise in teaching: case studies of second language teachers**. Cambridge University Press, 2003.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 285-314. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1439136.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas nas modalidades Licenciatura e Bacharelado**. Centro de Humanidades. Departamento de Letras Estrangeiras. Coordenação do Curso de Letras. Fortaleza – UFC, Abril 2009.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge University Press, 1996.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. **O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semiótica e tecnológicas.** 2014. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

VASCONCELOS, Ricardo; LACOMBLEZ, Marianne. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, v. 1, n. 1, p. 38-51, 2005. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112358941523351>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Técnica de ensino: Por que não?** Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiaba: EdUFMT, n.7, 2003, p. 27-65. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor: pistas de investigação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Brasília, DF: UNB, Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 191-232.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões** (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2017.



VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade escolar. In: LEONTIEV, Aléxis N. et al. **Psicologia e pedagogia** : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2013, p. 25-42.

VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo, n. 29, 2. sem. 2009, p. 27-55.

WALLACE, Michael J. **Training foreign language teachers: a reflective approach.** Cambridge University Press, 1991.

WALLON, Henry. Taylorismo, Racionalização, Seleccção, Orientação. **Laboreal**, v. 6, n. 1, p. 45-47, [1947]. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711238:9:62973:81>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

WEEDWOOD, Bárbara. **História Concisa da Linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2009.

WISNER, Alain. Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In : DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques.** Toulouse: OCTARES Éditions, 1996, p. 29-55.

YVON, Frédéric. Sources et Concepts de la Clinique de L'Activité. In: YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. (Orgs.) **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.** Québec: Presse de l'Université Laval, 2010, p. 141-158.

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 2. sem. 2004, p. 11-38. Disponível em: <[http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-69752004000200002&script=sci\\_arttext](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-69752004000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. (eds.) **Analyser l'activité enseignante** : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec : Presse de l'Université Laval, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre : Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. Tradução de Fernando Legón e Diana Araújo Pereira. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 151-166.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Entrevista Inicial com a Formadora

Caro(a) professor(a),

As perguntas seguintes são parte integrante da pesquisa de doutoramento **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação**. Elas estão organizadas em três partes: 1. sobre sua experiência; 2. sobre seu trabalho e 3. sobre a atividade dos seus alunos. Peço-lhe que as responda conforme sua experiência de professor-formador. Os dados coletados por este instrumento farão parte do corpus da pesquisa, mas sua identidade não será revelada, assim como não será feito julgamento de valor em relação às suas respostas. Na certeza de contar com a sua valiosa colaboração e empenho, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através dos seguintes contatos: e-mail xxxxx@gmail.com e telefone (XXXXX).

### Questionamentos iniciais para o Professor Formador

#### Parte 1 Sobre a experiência do formador

Q1 Qual a sua formação: Letras ou outra Graduação/Licenciatura? Caso possua pós-graduação, especifique-a.

R1

Q2 Há quanto tempo leciona inglês na Licenciatura? Quais disciplinas já lecionou?

R2

Q3 Além da Licenciatura, em que contextos já ensinou inglês e por quanto tempo?

R3

#### Parte 2 Sobre o *métier* de formador

Q4 De que maneira o professor-formador pode trazer a realidade do ensino regular (educação básica/ curso livre) para professores em formação?

R4

Q5 Como concebe seu trabalho de formador de professores de inglês na sua instituição?

R5

Q6 O que você apontaria como dificuldades no trabalho do formador de professores na Licenciatura Letras-Inglês Noturno?

R6

Q7 Que resultados pretende alcançar na disciplina de Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa?

R7

#### Parte 3 Sobre a atividade discente

Q8 Quais expectativas seus alunos geralmente têm sobre o que aprender no Curso de Letras-Inglês Noturno no que concerne às práticas de sala de aula?

R8

Q9 Como o seu trabalho de formador tem atendido essas expectativas?

R9

Fonte: Elaborada pela autora

## APÊNDICE B – Entrevista Inicial com as Formandas

Caro(a) participante,

As perguntas seguintes são parte integrante da pesquisa de doutoramento **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação**. Elas estão organizadas em três partes: 1. sobre sua experiência; 2. sobre a formação e 3. sobre sua atividade na formação. Peço-lhe que as responda, individualmente, conforme sua experiência como aluno da Licenciatura. Os dados coletados por este instrumento farão parte do corpus da pesquisa, mas sua identidade não será revelada, assim como não será feito juízo de valor em relação às suas respostas. Na certeza de contar com a sua valiosa colaboração e empenho, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através dos seguintes contatos: e-mail XXXXXX@gmail.com e telefone (xxxxxxxxx).

### Questionamentos iniciais para os formandos

#### Parte 1 Sobre a experiência do formando

Q1 Onde fez/ faz curso de inglês?

R1

Q2 Que motivos o(a) levaram a querer ser professor(a) de inglês?

R2

Q3 Já leciona ou lecionou em alguma escola? Em caso afirmativo, especifique os níveis e a duração.

R3

Q4 Caso já leccione inglês, quais dificuldades encontra no seu trabalho com o ensino desse idioma?

R4

#### Parte 2 Sobre a formação

Q5 Como as aulas na Licenciatura o(a) tem ajudado a superar essas dificuldades?

Se ainda não leciona inglês, como a graduação o(a) tem ajudado a superar os obstáculos que encontra no seu próprio aprendizado?

R5

Q6 Como você percebe o trabalho do professor-formador na Licenciatura?

R6

Q7 De que maneira a formação têm atendido suas expectativas sobre aprender a ensinar inglês na escola regular?

R7

Q8 Para você, o que significa "ensinar a ensinar"?

R8

Q9 O que você gostaria de aprender ou esperava aprender no Curso de Letras mas ainda não teve a oportunidade?

R9

#### Parte 3 Sobre a atividade do formando

Q10 Qual o seu papel na disciplina de Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa?

R10

Q11 Como você tem contribuído para a formação oferecida no Curso de Letras- Inglês Noturno?

R11

Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE C – Entrevista Final com a Formadora Lara

Cara Professora,

As perguntas seguintes são parte integrante da etapa final da pesquisa de doutoramento **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação**. Peço-lhe que as responda conforme sua experiência com as sessões de visionamento do filme da sua atividade e de confrontação (ACS, ACC, ALC, RC). Os dados coletados por este instrumento farão parte do corpus da pesquisa, mas sua identidade não será revelada, assim como não haverá juízo de valor em relação às suas respostas. Na certeza de contar mais uma vez com a sua valiosa colaboração e empenho, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através dos contatos: e-mail **XXXXXX** whatsapp (**xxxxxxxxxx**).

Cara Professora, antes de responder à entrevista, por favor, leia as informações abaixo:

**1. Data de devolução desta entrevista: 18 de dezembro de 2016.**

**2. Legenda das experiências de confrontação da professora formadora:**

**ACS** – Autoconfrontação Simples (análise das aulas da formadora por ela mesma).

**ALC** – Aloconfrontação (análise das microaulas das formandas pela formadora).

**ACC** – Autoconfrontação Cruzada (análise das microaulas das formandas por elas próprias, em conjunto).

**RC** – Retorno ao Coletivo (análise conjunta de cenas e comentários das etapas anteriores pela formadora, pelas formandas e por duas alunas convidadas).

### **ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA FORMADORA PF**

EFQ1 Como você compreende o seu trabalho de formadora após as sessões de visionamento da sua atividade e de autoconfrontação?

EFR1

EFQ2 Como você compreende o trabalho desenvolvido pelas formandas nas microaulas após observá-las nas sessões de aloconfrontação?

EFR2

EFQ3 Com base nas discussões nas sessões de confrontação (ACS, ACC, ALC e RC), como professores das variadas disciplinas da Licenciatura em Letras Inglês-Noturno poderiam contribuir para o trabalho de ensinar a ensinar?

EFR3

EFQ4 O que as experiências de confrontação (ACS, ALC e RC) trouxeram de útil para o seu trabalho de formadora que ensina outros a ensinarem a língua inglesa?

EFR4

EFQ5 Como você descreveria, a partir de exemplos, sua prática de sala de aula e sua reflexão sobre seu trabalho de formadora nas disciplinas e conteúdos que ministra após a participação nesta pesquisa?

EFR5

EFQ6 Será que uma concepção da atividade discente como trabalho poderia contribuir para a relação formador-formando e para a relação deste com a sua própria formação? Se sim, como isso poderia ocorrer?

EFR6

EFQ1 – entrevista final-questão 1; EFR – entrevista final-resposta 1 e assim sucessivamente.

## APÊNDICE D – Entrevista Final com as Formandas Protagonistas (Bia e Melissa)

Cara Formanda,

As perguntas seguintes são parte integrante da pesquisa de doutoramento **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação**. Peço-lhe que as responda conforme sua experiência nas sessões de confrontação (ACS, ACC, ALC e RC) e visionamento da sua atividade. Os dados coletados por este instrumento farão parte do corpus da pesquisa, mas sua identidade não será revelada, assim como não haverá juízo de valor em relação às respostas. Na certeza de contar mais uma vez com a sua valiosa colaboração e empenho, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através dos contatos: e-mail e whatsapp.

Peço-lhe, por favor, que leia as informações abaixo antes de responder à entrevista.

**1. Data de devolução desta entrevista: 18 de dezembro de 2016.**

**2. Legenda das experiências de confrontação da formandas protagonistas:**

ACS – Autoconfrontação Simples (análise das suas aulas por você).

ALC – Aloconfrontação (análise das aulas da formadora (e da formação) por você e por sua colega).

ACC – Autoconfrontação Cruzada (análise das microaulas por você e sua colega, em conjunto).

RC – Retorno ao Coletivo (análise conjunta de cenas e comentários das etapas anteriores).

### ENTREVISTA FINAL COM AS FORMANDAS PROTAGONISTAS B E M

- EFQ1 Como você percebe o trabalho docente (de ensinar alguém a ensinar) na Licenciatura após as sessões de autoconfrontação?
- EFR1
- EFQ2 Como você percebe, especificamente, o trabalho da sua formadora após as sessões de autoconfrontação?
- EFR2
- EFQ3 Como você percebe o trabalho docente de ensinar inglês após as sessões de visionamento da sua atividade e das autoconfrontações?
- EFR3
- EFQ4 O que as experiências de confrontação (ACS, ACC, ALC e RC) trouxeram de útil para:
- a) o seu trabalho na sala de aula como aluna de Letras-Inglês?
- EFR4a
- b) o seu trabalho como professora de língua inglesa?
- EFR4b
- EFQ5 Com base nas discussões nas sessões de confrontação, como as variadas disciplinas da Licenciatura em Letras Inglês-Noturno poderiam contribuir para o seu trabalho na escola básica?
- EFR5
- EFQ6 Após sua participação nesta pesquisa, como você descreveria, a partir de exemplos,
- a) seu comportamento em sala de aula e sua reflexão sobre o seu *trabalho de aluna* da Licenciatura?
- EFR6a
- b) sua prática de sala de aula e sua reflexão sobre seu *trabalho como professora* da escola básica?
- EFR6b
- EFQ7 Será que uma concepção da atividade discente como trabalho poderia contribuir para a relação dos formandos com o Curso de Letras-Inglês, para sua relação com seus formadores e para sua própria formação? Se sim, como você acha que isso poderia ocorrer?
- EFR7

EFQ1 – entrevista final-questão 1; EFR – entrevista final-resposta 1 e assim sucessivamente.

## APÊNDICE E – Entrevista Final para as Formandas do RC (Flora e Jade)

Cara formanda,

As perguntas seguintes são parte integrante da pesquisa de doutoramento **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação**. Peço-lhe que as responda conforme sua experiência no Retorno ao Coletivo. Os dados coletados por este instrumento farão parte do corpus da pesquisa, mas sua identidade não será revelada, assim como não haverá juízo de valor em relação às respostas. Na certeza de contar mais uma vez com a sua valiosa colaboração e empenho, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através dos contatos: e-mail e *whatsapp*.

Peço-lhe, por favor, que leia as informações abaixo antes de responder à entrevista.

**1. Data de devolução desta entrevista: 18 de dezembro de 2016.**

**2. Legenda da experiência de confrontação da formandas convidadas para o RC:**

RC – Retorno ao Coletivo (análise conjunta de cenas e comentários das etapas anteriores).

### ENTREVISTA FINAL COM AS FORMANDAS CONVIDADAS PARA O RC

EFQ1 O que a experiência de confrontação no Retorno ao Coletivo trouxe de útil para:

a) o seu trabalho na sala de aula como **aluna** de Letras-Inglês?

EFR1a

b) o seu trabalho como **professora** de língua inglesa? (Caso esteja trabalhando como professora)

EFR1b

EFQ2 Com base nas discussões no Retorno ao Coletivo, como os professores das variadas disciplinas da Licenciatura em Letras Inglês-Noturno poderiam contribuir para o trabalho de ensinar você a ensinar os seus (futuros) alunos?

EFR2

EFQ3 Após sua participação nessa pesquisa, como você descreveria, a partir de exemplos,

a) seu comportamento em sala de aula e sua reflexão sobre o seu *trabalho de aluna* da Licenciatura?

EFR3a

b) sua prática de sala de aula e sua reflexão sobre seu *trabalho como professora* de inglês?

EFR3b

c) o trabalho da sua formadora de ensinar você a ensinar outras pessoas a aprender a língua inglesa?

EFR3c

d) o trabalho desenvolvido pela formação em Inglês do Curso de Letras (Noturno)?

EFR3d

EFQ4 Será que uma concepção da atividade discente como trabalho poderia contribuir para a relação dos formandos com o Curso de Letras-Inglês, para sua relação com seus formadores e para sua própria formação? Se sim, como você acha que isso poderia ocorrer?

EFR4

EFQ1 – entrevista final-questão 1; EFR – entrevista final-resposta 1 e assim sucessivamente.



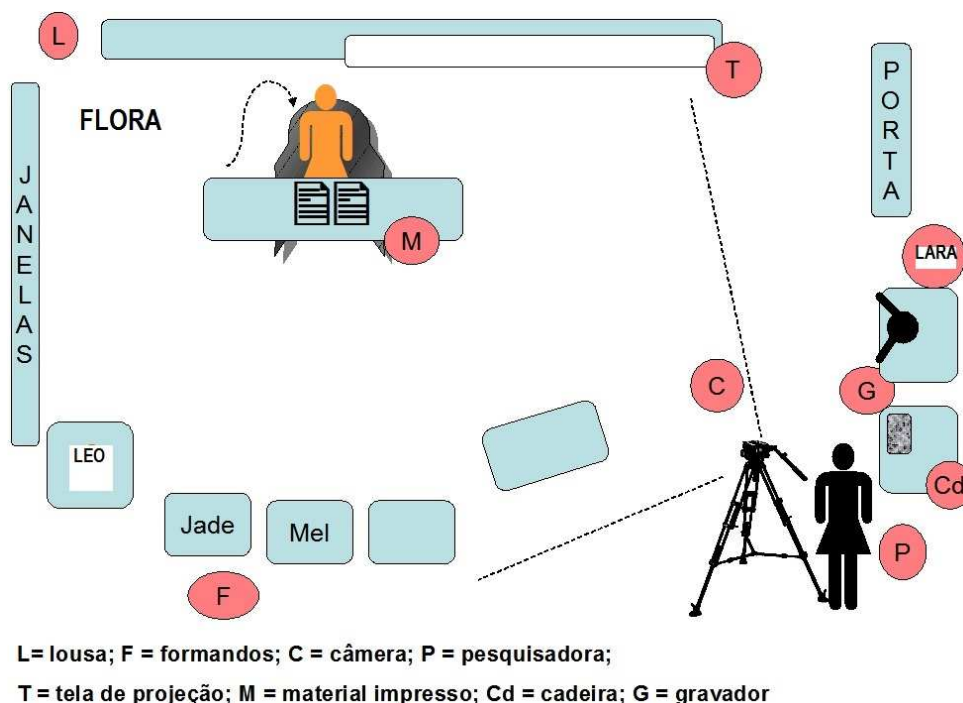
## APÊNDICE F – Formulário de observação da aula da Formadora

<b>FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>							
<b>Pesquisa:</b> <i>O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação.</i>							
<b>Disciplina:</b>		<i>Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa</i>					
<b>Data:</b>	02	05	16	<b>Horário:</b>	18:54-20:35	<b>Identificação:</b>	FORMADORA
<b>Sujeito:</b>	<input type="checkbox"/> PF	<input type="checkbox"/> F1	<input type="checkbox"/> F2	<input type="checkbox"/> F3	<input type="checkbox"/> F4	<input type="checkbox"/> F5	<input type="checkbox"/> F6
<b>Legenda:</b>	PF = Professor-Formador			F = Formando			
<b>Tema:</b>							
<b>Texto base:</b>							
<b>Material utilizado:</b>							
<b>Atividades básicas:</b>							
<b>Objetivos da pesquisadora com a observação:</b>							
<b>Item(ns) a observar:</b>							
1. Há a presença do "ato de <b>ensinar a ensinar</b> " inglês na disciplina <i>Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa</i> :							
2. A <b>realidade</b> da escola regular (conteúdos, problemática, demandas, etc) na formação está presente no discurso e na prática do formador:							
3. A Atividade discente como trabalho:							
4. Outros							
<b>Descrição da aula:</b>							

Fonte: Elaborado pela autora

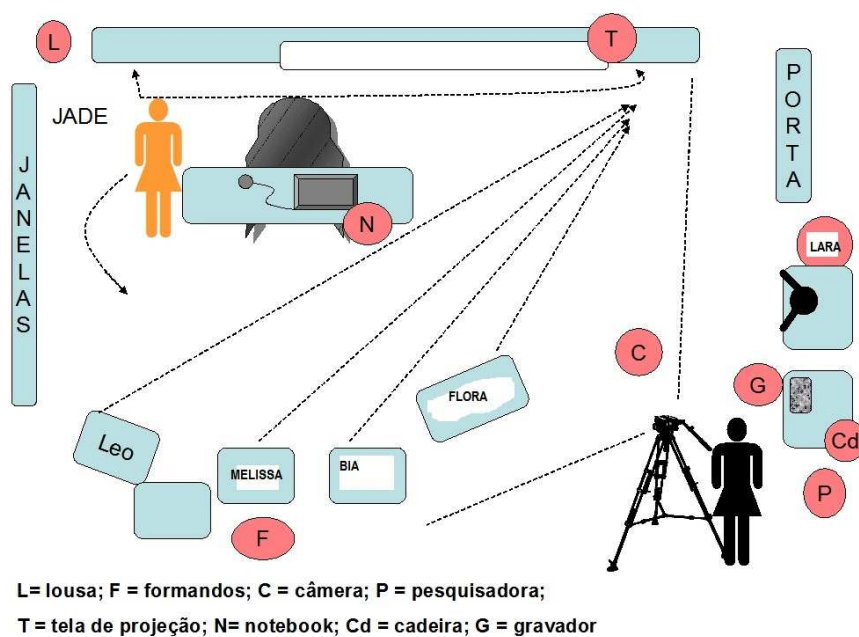
## APÊNDICE G – Imagens das microaulas de Flora e Jade

### Microaula de Flora: *Grammar Translation*



Fonte : Elaborada pela autora.

### Microaula de Jade – TPR (com a movimentação dos alunos durante a aula)



Fonte : Elaborada pela autora.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de Anuência da Direção do Centro de Humanidades da IES-A

UNIVERSIDADE  
DIREÇÃO DO CENTRO DE HUMANIDADES

**Termo de Anuência**

Eu, Profª Drª \_\_\_\_\_, Diretora do Centro de Humanidades da Universidade \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa *O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação*, orientada pela Profª Drª Rozania Maria Alves de Moraes (PosLA/UECE) e realizada pela doutoranda Profª Angela de Alencar Carvalho Araújo na disciplina de *Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa*, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do **Curso de Letras-Ingês Noturno** da \_\_\_\_\_ para aplicação de entrevistas, observação e filmagem de aulas, autoconfrontações e encontros com o professor formador e seus alunos. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa ao professor-formador nem aos formandos voluntários que não queiram ou desistam de participar do estudo.


Fortaleza, 30 de março de 2016

Diretora do Centro de Humanidades

Universidade

UNIVERSIDADE  
CI  
Av. d  
CE  
Fone

## ANEXO B – Termo de Anuência da Coordenação do CLIN (IES-A)



COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS NOTURNO

**Termo de Anuência**

Eu, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> \_\_\_\_\_, Coordenadora do Curso de Letras Inglês Noturno da Universidade \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa *O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação*, orientada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rozania Maria Alves de Moraes (PosLA/UECE) e realizada pela doutoranda Prof<sup>ª</sup> Angela de Alencar Carvalho Araújo na disciplina de *Estágio I: teoria e prática do ensino e aprendizagem das habilidades em língua inglesa*, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do **Curso de Letras-Inglês Noturno** da \_\_\_\_\_ para aplicação de entrevistas, observação e filmagem de aulas, autoconfrontações e encontros com o professor formador e os alunos que assinarem o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa ao professor-formador nem aos formandos voluntários que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 30 de março de 2016

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> \_\_\_\_\_  
Coordenadora do Curso de Letras-Inglês Noturno  
Universidade \_\_\_\_\_

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690  
 Fone: (85) 3101.2032 - (85) 31012030 - ramal 205  
 Site: [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla) | E-mail: [secretaria.posla@uece.br](mailto:secretaria.posla@uece.br)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) Sr.(Sra.) a participar **voluntariamente** da pesquisa de doutorado **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do dispositivo da autoconfrontação**. A pesquisa demanda a participação de um professor-formador e seis formandos para sua execução e tem como **objetivo investigar as concepções dos sujeitos sobre o trabalho docente de ensinar a ensinar no contexto do Curso Noturno de Letras- Inglês Presencial Licenciatura Plena da Universidade Federal do Ceará**, a partir das atividades desenvolvidas por cada um desses agentes na sua esfera de ação docente e discente, analisando como os sujeitos (se) percebem (n)o processo de formação docente na sua instituição.

A pesquisa ocorrerá em 10 (dez) etapas distintas, descritas adiante, distribuídas entre entrevistas, observações, filmagens e autoconfrontações. As intervenções referentes às filmagens são baseadas no Quadro Metodológico da Autoconfrontação (QMAC), dispositivo metodológico da Clínica da Atividade. Este demanda a observação de aulas; a filmagem dos participantes na sua atividade laboral; a filmagem desses participantes analisando, com a pesquisadora, sequências dessas filmagens (autoconfrontações simples e cruzada) e, finalmente, a filmagem dos participantes analisando, em conjunto, com a mediação da pesquisadora, cenas uns dos outros como forma de suscitar o diálogo sobre o trabalho.

Assim, durante o primeiro semestre letivo de 2016, após contato com o professor formador responsável pela disciplina de *Estágio I* e com os alunos dessa disciplina a fim de esclarecer a pesquisa e obter voluntários para o estudo (um professor-formador e seis formandos) e **após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEP)**, esta pesquisa constará das seguintes intervenções: 1. Aplicação de uma entrevista inicial (enviada por correio eletrônico) com cada participante acerca do trabalho docente. 2. Observação de 2 (dois) encontros (= 4 horas-aula cada) nessa disciplina. 3. Filmagem de 2 (dois) encontros da disciplina (= 4 horas-aula cada), com foco no professor formador em situação de ensino. 4. Filmagem de 1 encontro de 50 minutos com cada formando voluntário em situação de ensino diante de seus colegas de classe e do seu formador. 5. Filmagem da primeira autoconfrontação simples (ACS) com o professor-formador. 6. Filmagem de uma ACS com cada um dos formandos voluntários, individualmente. 7. Filmagem de uma autoconfrontação cruzada (ACC) com cada dupla de formandos. 8. Filmagem da segunda ACS com o professor-formador. 9. Filmagem da discussão coletiva entre o professor-formador e os seis formandos. 10. Aplicação de uma entrevista final (enviada por correio-eletrônico) com formador e formandos. Também serão analisados os planos das aulas filmadas dos sujeitos da pesquisa e o plano geral do formador para a disciplina, uma vez que são parte integrante das aulas que serão analisadas pelos sujeitos e pela pesquisadora, bem como a ementa e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/Inglês Noturno, que se encontram disponíveis on-line.

Há riscos quanto a sua participação, pois sabe-se que filmar profissionais em situação de trabalho pode gerar nesses sujeitos, em maior ou menor grau, constrangimentos, embaraços, ansiedade, desconforto emocional e mal-estar. Tais constrangimentos durante as filmagens podem levar o indivíduo a apresentar: sinais de inseguranças, palpitações, tremores, suores, boca seca, tensão muscular, problemas no estômago, náusea, tontura, vermelhidão no rosto (corar), voz trêmula, lapsos de memória, alteração no ritmo da fala e na respiração, aperto no peito e sensação de desmaio em razão do receio de ser avaliado, julgado ou humilhado ou, ainda, de ver expostas possíveis fragilidades pessoais e profissionais, além do desconforto de ser observado por alguém estranho ao ambiente cotidiano de sala de aula. Por isso, tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém caso sinta qualquer desconforto (emocional, dificuldade ou desinteresse) poderá interromper a participação e, se houver necessidade, conversar com a pesquisadora.

Os riscos serão minimizados, uma vez que a pesquisadora elucidará detalhadamente as intervenções, seus objetivos e os instrumentos antes do início do estudo, deixando claro que não se trata de pesquisa de caráter avaliativo do trabalho docente, mas reflexivo e dialógico sobre a atividade docente. Neste tipo de pesquisa, o participante tem um papel capital de colaborador, sendo chamado de protagonista por coanalisar dados ao lado do pesquisador. A pesquisadora também fará observação não-participante antes das filmagens a fim de interferir minimamente na atmosfera da sala de aula e mediará todas as intervenções para assegurar a execução das etapas e o seu bem-estar como colaborador. Lembramos que a sua participação contribuirá para a compreensão mais aprofundada e realista acerca da atividade docente e discente na Licenciatura em Letras/Inglês, auxiliando, portanto, não somente futuras pesquisas e o desenvolvimento de outros profissionais, mas principalmente o modo de ver e de fazer o ensino no contexto da formação.

A sua participação não será remunerada nem obrigatória e, a qualquer momento, poderá receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca do estudo ou retirar o seu consentimento. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição onde trabalha/estuda. O(A) Sr.(Sra.) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

As informações e dados que emergirão durante o estudo serão parte integrante e indispensável aos resultados dessa investigação. É importante frisar que **a pesquisadora manterá em sigilo sua identidade, os vídeos e as suas informações personalizadas, de modo que o material reunido fará parte do arquivo pessoal da pesquisadora.** O conjunto de dados analisados e interpretados será publicado em periódicos e apresentado em eventos científicos, com o fim de contribuir para o debate acerca do ensino como trabalho, da formação de professores de línguas, em especial para o desenvolvimento profissional de formandos e formadores no contexto do Curso Noturno de Letras-Inglês.

Este termo está elaborado em oito vias, sendo uma para cada um dos participantes da pesquisa e uma para o arquivo da pesquisadora.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Angela de Alencar Carvalho Araújo -  
Pesquisadora

Responsável pela pesquisa: Angela de Alencar Carvalho Araújo (doutoranda PosLA/UECE)

Contatos: (85) 99997-6882 ou (85) 3257-6547 ou e-mail: [angela.doutorado2014@gmail.com](mailto:angela.doutorado2014@gmail.com)

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE (<http://www.uece.br/cep/>) encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9600 ou e-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br).

Endereço: Avenida Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza - Ceará - CEP: 60.714.903

## ANEXO D – Plano da Disciplina Estágio I

Foreign Language Teaching Methods  
TENTATIVE SCHEDULE  
LARA - [xxxxxxx@xxx.com](mailto:xxxxxxx@xxx.com)  
MONDAYS 2016.1

**Text Books:**

Brandl, Klaus (2008). *Communicative Language Teaching in Action*. Pearson Prentice Hall.  
Shrum and Glisan (2010). *Teachers's Handbook. Contextualized language instruction*. 4<sup>th</sup> edition.

**Supplementary Readings:**

A variety of articles updating research, practice and theory in the field of second language teaching and learning.

**Attendance:**

A minimum of 75% attendance is mandatory and punctuality is expected. In case of illness or emergency, contact the instructor via email prior to class.

**Grade:**

Exams and Quizzes	20%
E-portfolio	40%
Microteachings	20%
Classroom Participation	10%
Homework/Assignments	10%

**Course Goals:**

Foreign Language Methods students will develop a comprehensive approach to designing curriculum, instruction and assessment for foreign language programs.

Teacher candidates will:

1. Build a conceptual framework for second language teaching based on theoretical insights and research/inquiry from a range of empirical and qualitative studies.
2. Develop a contextualized approach to language teaching that is based on meaningful language use, real-world communication, interaction among language learners, and learning new information.
3. Choose and use appropriate practices to design curriculum by linking theory and practice via teaching applications.
4. Demonstrate teaching and learning principles that lead to a learner-centered, interactive classroom.
5. Demonstrate effective use of learning techniques (such as small group, pair work, and collaborative learning as well as optimal and adequate integration of instructional technology/digital media).
6. Identify, design, and assign materials that link content related to foreign language education to reading and writing activities that are appropriate to the age level and ability of the learner.
7. Collect all relevant data and artifacts that demonstrate teaching competencies together with a rationale that articulates how this product demonstrates competency.



What should students know and be able to do with a foreign, additional or second language serves as the guiding question for making curricular, instructional, and assessment decisions about classroom foreign language learning.

### Course Outcomes:

Effective teachers evaluate their teaching based on a deep understanding of :

- a) what the needs and interests of diverse learners are,
- b) the curriculum and subject matter,
- c) research based teaching processes and
- d) professional expectations and development.

Specific feedback as regards quality of your written work will be provided (e.g. learner autobiography and micro---teachings). Students having difficulties with reading or writing will receive appropriate referral steps to allow them to receive support in this area.

### E-portfolio:

The teacher candidate will prepare an *e-portfolio* containing artifacts, documentation and evidence that demonstrate competencies for beginning Foreign Language Teachers.

This e-portfolio is dynamic and represents the knowledge, skills and dispositions gained during the teacher education program as well as related experiences and knowledge in the area of teaching and learning.

### Foreign Language Teaching Methods: TENTATIVE SCHEDULE:

#### March 2016

21	Syllabus - Initial Instructions - General guidelines
28	First Language Acquisition

#### April

4	First Language Acquisition
11	Second Language Acquisition
18	Talking about important aspects on learning, memory and the brain Tilestone, Donna Walker (2003). <i>What every teacher should know about learning, memory and the brain</i> . Corwin Press. <a href="http://www.whateveryteachershouldknow.com/">http://www.whateveryteachershouldknow.com/</a>
25	ONLINE Discussion about major theories in language teaching

#### May

2	English Teaching Methodology and the Communicative Approach
9	English Teaching Methodology and the Communicative Approach
16	Language Teaching Principles
23	Shrum and Glisan (2010). <i>Teacher's handbook: Contextualized Language instruction</i> . 4 <sup>th</sup> edition. Chapter 1: Understanding the role of contextualized input, output and interaction in language learning.
30	Language Teaching Principles – Written exam – Part 1

#### June

6	Language Teaching Principles
13	Microteachings (SL approaches and techniques – Before the CLT)
20	Microteachings (SL approaches and techniques – Before the CLT)
27	ONLINE discussion: SECOND/FOREIGN language teaching and Lesson Planning - Rifkin, Benjamin (2003) Guidelines for lesson planning. Foreign language annals. Volume 36 number 2.

#### July

04	Assessment in Language Teaching - Written Exam – Part 2 MY PEDAGOGICAL CREED
11	Online Portfolio presentation

## ANEXO E – Ementa da disciplina Estágio I

**10. Objetivo(s) da Disciplina:**

Possibilitar ao aluno da licenciatura em língua inglesa a reflexão crítica sobre as abordagens de ensino de língua estrangeira existente e acerca dos princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa.

**11. Ementa:**

Práticas reflexivas sobre as atuais abordagens de ensino e os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa e seus sistemas.

**12. Descrição do Conteúdo e Carga Horária**

Unidades e Assuntos das Aulas	Nº de Horas Teóricas	Nº de Horas Práticas	Nº de Horas EaD (quando for o caso):
Revisão acerca das teorias de ensino, aprendizagem e aquisição de segunda língua.	04		
As premissas da abordagem comunicativa e seus princípios norteadores.	04		
O ensino das habilidades de compreensão leitora: características e princípios norteadores.	04		
O ensino das habilidades de e produção escrita (gramática): características e princípios norteadores.	04		
Considerações para o ensino das habilidades escritas (vocabulário), as características e os princípios norteadores.	04		
O ensino das habilidades de compreensão oral (listening): características e princípios norteadores.	04		
O ensino das habilidades de produção oral (speaking): características e princípios norteadores.	04		
Princípios para elaboração, adaptação e planejamento de aulas.	04		
O ensino da língua inglesa para fins específicos	04		
O que considerar sobre avaliação em contextos de aprendizagem	04		

de língua estrangeira. Tipos de feedback.					
Elaboração dos instrumentos de avaliação com foco nas diferentes habilidades.		04			
Elaboração dos instrumentos de avaliação (Performance Assessments e Rubrics).		04			
Micro-aula - Ensino de pronúncia da Língua Inglesa			02		
Micro-aula - Ensino de aspectos Gramaticais			02		
Micro-aula – Vocabulário			02		
Micro-aula - Habilidades Orais			02		
Micro-aula - Habilidades Escritas			02		
Aulas de demonstração			06		
<b>Número de Semanas:</b>	<b>Número de Créditos:</b>	<b>Carga Horária Total:</b>	<b>Carga Horária Teórica:</b>	<b>Carga Horária Prática:</b>	<b>Carga Horária EaD:</b>
16	04	64	48	16	

Fonte: A coordenação do CLIN.

## ANEXO F – Atividades prescritas pela formadora nas duas aulas filmadas

### **Assignment 3**

Now that you read about the twelve principles, reflect on the importance of each of them. Establishing a hierarchic order to be followed, consider your own context of teaching and justify your choices. Your reflection must be handed in next class

### **Assignment 4**

Now that you read the CLT methodological principles, reflect on the importance of each of them in your individual learning process. Describe how your learning has been so far, consider the instructional context you were exposed to, choosing one of the principles to illustrate your experience. For example: *“I had a teacher in the first semester that never corrected my written exercises. Due to this, I lost motivation and interest on written activities and so I gave up doing it.”*

Your considerations must be handed in the following class

Fonte: A formadora

ANEXO G – *Checklist* avaliativo elaborado pela formadora

LEARNER/TEACHER AUTOBIOGRAPHY (LA) FEEDBACK CHECKLIST

IES-A –DLE

Profa. Lara [xxx@xxx.xxx](mailto:xxx@xxx.xxx)

2016.1

A minimum of 7 of the aspects mentioned below have to be mentioned in the LA narrative.

- a) (A FEW) PRINCIPLES OF CLT ARE EXPLAINED TO SUPPORT THE NARRATIVE
- b) THE ROLE OF OUTPUT FOR L2 LEARNING IS POINTED
- c) THE ROLE OF INPUT FOR L2 LEARNING IS HIGHLIGHTED
- d) SOME EVIDENCE AND ILLUSTRATIONS ARE PROVIDED ALONG WITH THE OUTCOMES
- e) THE ROLE OF FEEDBACK FOR LEARNING IS MENTIONED
- f) WAYS OF PROVIDING SPECIFIC FEEDBACK ARE EXPLAINED
- g) EXPLANATION OF WHY USING VISUAL AIDS ASSIST L2 LEARNING IS PROVIDED
- h) THE ROLE OF CONTEXTUALIZED INSTRUCTION IS ADDRESSED
- i) THE CONCEPT OF SCAFFOLDING IS USED TO SUPPORT THE NARRATIVE
- j) SOME TEACHING TECHNIQUES ARE DESCRIBED/ REFLECTED
- k) COMMENTS ON THE IMPORTANCE OF SELF-EFFICACY FOR EFFECTIVE LEARNING
- l) COMMENTS ON THE IMPORTANCE OF PLANNING FOR INSTRUCTION ARE INCLUDED
- n) REFLECTIONS ON CENTRAL CONCEPTS ABOUT THE TEACHING METHODS ARE INCLUDED
- o) THE EXPLANATION OF LEARNING STYLES IS ACCOUNTED
- p) Other \_\_\_\_\_

Fonte: A formadora Lara

## ANEXO H – Segmentos do *e-portfolio* de Bia

### CLT x CC

In CLT we have meaning is paramount; Dialogs, if used, center around; communicative functions and are not normally memorized; Contextualization is a basic premise; Language learning is learning to communicate; Drilling may occur, but peripherally; Translation may be used where students need or benefit from it; Communicative competence is the desired goal.

In CC there is consideration of learning styles as learning is thought to progress either verbally or visually and often through a combination of the two; Explicit learning of high-level cognitive skills is easily approached and assessed; The teacher uses the creativity to teach the grammar; Explain so that students understand the rules; Language practice is meaningful; Learners attain the control over the rules of the target language and they generate their own utterances.

### My Micro-Teaching

Basing my micro-teaching in the Cognitive Code Approach, I elaborate the activities that were proposed focusing on communication, as we know it is the basic principle of CLT. The setting was introduced through of the music "I feel fine" to the presentation of the topic: verb to be affirmative, negative and interrogative forms in the present. In addition, I used a sock puppet to work vocabulary, grammar and content in a dynamic situation.

The Cognitive code consists in the hypothesis formation and acquisition rules. The main feature of this approach is the need to recreate the same conditions experienced by the learner in acquiring their first language.



Fonte: *Blog* de Bia (reprodução autorizada).

# My Pedagogical Creed

---

My first experience in English teaching was in 2014. I taught only children from 4-10 years old. Nowadays I teach four groups of teenagers from 11-15 years old, and of course different age groups need different methods. When I taught children I used the Total Physical Response method, which is, in my opinion the best method for teaching children because it involves much movement and visual signs. Children need to be stimulated in a creative way, otherwise they will not learn and the class will be boring for them.

Now, that I teach only teenagers I use the Direct Method. So, I always try to introduce contents through something familiar to them, such as music, videos, magazines, internet and so on. By doing this, they feel relaxed and comfortable to participate because the input is meaningful.

I also like to make them infer grammar rules by presenting examples or pictures and we build grammar together. I really believe that the use of visual aids help students to learn better, because they can discover something new through what they already know.

When I notice that they are not interested I propose games to call their attention back. Usually, I suggest Guessing Games or Observation Games in which they try to discover grammar rules. They always participate to earn some reward (candies!). This is the way I found to motivate them.

I still have many complains about my pedagogical practice, but the main one is that I don't use the target language as I should do. According to Brandl's principles the greater amount of input, the greater the gains will be. However, all my groups are very heterogeneous, and most of them is not familiar with the language, so I don't feel comfortable to use English because I'm afraid that my students get frustrated if they don't understand my instructions, but I am always trying.

I'm pretty aware that I have many strategies to improve, but I consider that I am still learning how to be an effective teacher and I can say that today my classes and my view of language teaching are totally different from those I had when I started.

## ANEXO J – Anotações da formadora sobre as microaulas das formandas protagonistas

*“2 – Melissa*

*Projects Slides “Bury your head in the sand”*

*Projects more slides [...] all slides are very adequate for input and practice*

*Speaks in L2 at all moments*

*Gives instructions in L2*

*Has sts (students) complete the exercise*

*Keeps track of time consistently*

*Sts participate in L2 (fill in the blanks) finishes correction and proceeds to the dictation*

*Plays audio – sts find it hard to understand*

*DOES NOT inform of how dictation is going to happen!!*

*Pauses after every sentence*

*[...]*

*gives instructions before moving to the next activity [...]*”

Fonte: A formadora

*“4 – Bia*

*Writes on the board (verb to be)*

*Checks if audio is OK*

*Introduces herself and says what is going to be done [...]*

*Uses L2 to communicate with sts*

*gives instructions in L2 [...]*

*Explains the grammar in L2 [...]*

*“forgets” question mark*

*[...]*

*uses a pink sock as a puppet to talk about ‘herself’ Molly”*

Fonte: A formadora

## ANEXO K – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE		Plataforma Brasil		
Continuação do Parecer: 1.514.634				
<b>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</b>				
Aprovado				
<b>Considerações Finais a critério do CEP:</b>				
<b>Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:</b>				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_684884.pdf	05/04/2016 23:55:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_TESE_ANGELA_CARVALHO_ARAUJO.pdf	05/04/2016 23:05:01	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROVISORIO.pdf	05/04/2016 22:50:58	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/04/2016 22:45:54	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS_ENTREVISTAS_E_OBSERVACAO_ALEM_DAS_FILMAGENS.pdf	05/04/2016 21:00:30	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/04/2016 20:52:25	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Outros	ANUENCIA_DIRETOR_CH_...pdf	03/04/2016 16:30:01	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Outros	ANUENCIA_COORDENADORA_LETRAS_INGLES_NOTURNO...pdf	03/04/2016 16:29:16	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Outros	SOLICITACAO_AUTOR_PESQUISA_DIRETOR_CH...pdf	03/04/2016 16:28:09	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
Outros	SOLICITACAO_AUTOR_PESQUISA_COORDENADOR_LETRAS_INGLES_NOTURNO...pdf	03/04/2016 16:26:22	Angela de Alencar Carvalho Araújo	Aceito
<b>Situação do Parecer:</b>				
Aprovado				
<b>Necessita Apreciação da CONEP:</b>				
Não				
<b>Endereço:</b> Av. Silas Munguba, 1700 <b>Bairro:</b> Itaperi <b>CEP:</b> 60.714-903 <b>UF:</b> CE <b>Município:</b> FORTALEZA <b>Telefone:</b> (85)3101-9890 <b>Fax:</b> (85)3101-9906 <b>E-mail:</b> cep@uece.br				
Página 04 de 05				
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE		Plataforma Brasil		
Continuação do Parecer: 1.514.634				
FORTALEZA, 26 de Abril de 2016				
Assinado por: <b>ISAAC NETO GOES DA SILVA</b> (Coordenador)				
<b>Comitê de Ética</b> <b>Parecer Aprovado</b> Data: 26/04/16.				
<b>Endereço:</b> Av. Silas Munguba, 1700 <b>Bairro:</b> Itaperi <b>CEP:</b> 60.714-903 <b>UF:</b> CE <b>Município:</b> FORTALEZA <b>Telefone:</b> (85)3101-9890 <b>Fax:</b> (85)3101-9906 <b>E-mail:</b> cep@uece.br				
Página 05 de 05				