



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

ALINE LEONTINA GONÇALVES FARIAS

**ANÁLISE DE DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO: RELAÇÕES
DIALÓGICAS E TRANSFORMAÇÃO NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS SOBRE SUA ATIVIDADE
DOCENTE**



FORTALEZA – CEARÁ

2016

ALINE LEONTINA GONÇALVES FARIAS

**ANÁLISE DE DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS
E TRANSFORMAÇÃO NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE PROFESSORES
ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS SOBRE SUA ATIVIDADE DOCENTE**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rozania Alves de Moraes

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Faïta (*Aix-Marseille Université*)

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Farias, Aline Leontina Gonçalves.

Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente [recurso eletrônico] / Aline Leontina Gonçalves Farias. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 446 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, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

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

Coorientação: Prof. Dr. Daniel Faïta.

1. Diálogos de autoconfrontação. 2. Análise dialógica. 3. Atividade docente. 4. Atividade linguageira. 5. Ensino de língua estrangeira. I. Título.

ALINE LEONTINA GONÇALVES FARIAS

**ANÁLISE DE DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS
E TRANSFORMAÇÃO NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE PROFESSORES
ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS SOBRE SUA ATIVIDADE DOCENTE**

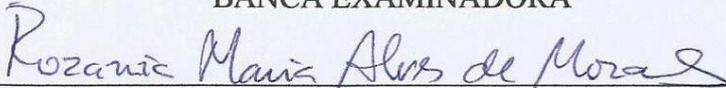
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

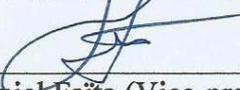
Linha de Pesquisa: Linguagem, tecnologia e ensino.

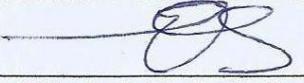
Aprovada em: 18 de março de 2016.

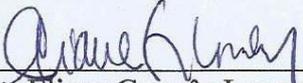
BANCA EXAMINADORA

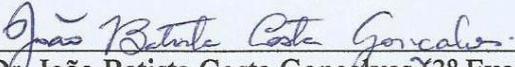


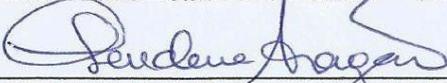
Prof. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Presidente)
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dr. Daniel Faïta (Vice-presidente)
Aix-Marseille Université – AMU


Prof. Dra. Elisabeth Brait (1ª Examinadora)
Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP


Prof. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (2ª Examinadora)
Universidade de São Paulo – USP


Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves (3º Examinador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (4ª Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

*A Lúcia e Toinho,
mãe e pai muito dedicados e amigos.
Amo-os e admiro-os imensamente.*

*À avó Chiquinha,
mulher de fé paciente e perseverante.*

*À avó Lourdes,
mulher de coração grande e generoso.*

*À bisavó Leontina,
mulher de grande coragem, força e determinação,
in memorian.*

*A Kamyll e Flor,
minhas lindas, inteligentes, adoráveis,
e amadas sobrinhas.*

AGRADECIMENTOS

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

À minha orientadora Rozania Moraes, pela parceria desde o curso de mestrado, por seu profissionalismo e pelo zelo com que se engajou não só na realização desta pesquisa, mas na minha formação acadêmica e no meu desenvolvimento como professora e pesquisadora. Expresso aqui o meu mais sincero respeito e admiração por sua dedicação à pesquisa sobre o trabalho docente e à formação dos professores de línguas.

Ao meu coorientador Daniel Faïta, um grande e generoso mestre. Agradeço pelas esclarecedoras e instigantes orientações e por partilhar seus conhecimentos, experiências, pontos de vista e valores como pesquisador. Muito obrigada por acreditar na minha capacidade e no meu projeto de pesquisa e investir bastante do seu tempo e de suas reflexões no desenvolvimento desta pesquisa e no meu próprio desenvolvimento como pesquisadora.

Às professoras participantes da pesquisa K, M, AK e G, pela coragem e generosidade em contribuir com suas ações, vozes e posições únicas para a produção de conhecimento sobre a atividade docente e a atividade linguageira, e por partilharem do interesse de melhorar o trabalho e a formação dos professores de FLE. Agradeço, ainda, a K e M por muito generosamente me autorizarem a usar suas imagens para efeitos de estudo desta tese e dos possíveis desdobramentos deste trabalho no campo científico e na formação. O meu mais sincero sentimento de gratidão e admiração por todas vocês, meninas!

À FUNCAP pelo apoio financeiro durante todo o período do curso de doutorado em Fortaleza e à CAPES pelo financiamento de meu estágio de doutorado sanduíche em Marselha.

A Liliane e Daniel pela amável acolhida e por todo o suporte durante minha estadia em Marselha, desde o momento de minha chegada até o momento de minha partida. Agradeço-lhes profundamente a gentileza, amizade e generosidade.

Ao laboratório ADEF da *Aix-Marseille Université*, e ao seu então coordenador, o professor Jacques Ginestíé pela carta-convite referente ao meu período de doutorado sanduíche, sob a direção dos professores Frédéric Saujat (coordenador da equipe ERGAPE) e Daniel Faïta.

À equipe ERGAPE pela boa acolhida: aos professores Frédéric Saujat, René Amigues, Jean-Claude Mouton, Laurence Espinassy, Christine Félix, Pascal Simonet, e aos estudantes de doutorado e mestrado associados à equipe. Agradeço especialmente a René, Jean-Claude e Laurence pela receptividade e disponibilidade desde suas vindas à Fortaleza e, principalmente, na minha estadia em Marselha.

À secretária do laboratório ADEF, Annie Rombi. Agradeço a cordialidade e presteza com que sempre atendeu minhas solicitações.

Ao grande e generoso pensador Frédéric François, por me conceder parte de seu tempo e atenção refletindo e me instigando caminhos e pontos de reflexão sobre esta pesquisa, sobretudo concernente às questões envolvendo a análise dos diálogos de autoconfrontação.

À professora Marion Tellier, pela contribuição à minha “iniciação” nos estudos do gesto, por me permitir acompanhar seu curso de *Gestualidade* durante o semestre 2014.1, pelas trocas e pelas indicações de bibliografia.

Ao professor Daniel Véronique que me autorizou o acesso ao Laboratório *Langage et Parole* da *Aix-Marseille Université*, e por intermediar meu contato com a professora Marion Tellier.

À professora Marília Amorim, por me conceder um proveitoso momento de discussão e reflexão sobre o valor das diferenças na abordagem dialógica desta pesquisa. Meu muito obrigada também à professora Maria Inês Batista Campos por intermediar o contato com a professora Marília e tornar possível esse encontro.

Às professoras Beth Brait e Dilamar Araújo, por suas respectivas e valiosas contribuições com suas avaliações e seus pareceres relativos à versão parcial desta tese na ocasião da disciplina *Seminários de tese*. Agradeço, ainda, à professora Beth Brait pelo generoso aceite em contribuir mais uma vez como examinadora na defesa da tese. Muito obrigada!

Ao professor João Batista Costa Gonçalves pelas contribuições ao projeto da tese na ocasião do exame de qualificação, por suas observações e sugestões durante a apresentação da versão parcial da tese na disciplina *Seminários de tese*, e por aceitar contribuir mais uma vez com sua participação na banca examinadora na defesa. Agradeço, ainda, o rico momento de discussão e aprendizagem, bem anteriormente, em sua disciplina sobre os conceitos bakhtinianos.

À professora Cleudene Aragão por cuidar das questões relativas ao processo de pleiteamento e cessão da bolsa CAPES de doutorado sanduíche no exterior; e por aceitar contribuir com sua participação na banca examinadora desta tese.

À professora Eliane Lousada por aceitar o convite para participar da banca examinadora desta tese; e pelos auxílios relativos à minha participação no Colóquio Internacional “Analisar o Trabalho Educacional” realizado em São Paulo em novembro de 2013.

Às professoras Ana Iório e Helenice Costa por aceitarem participar como examinadoras suplentes.

À professora Adriana Barros, por ter me acompanhado com muita gentileza e disponibilidade na supervisão do Estágio de Docência II em sua disciplina de *Estágio Supervisionado I da Língua Francesa*.

Ao PosLA-UECE, onde realizei minha trajetória acadêmica de mestrado e doutorado. A todos os professores que contribuíram de diversos modos, direta e indiretamente, para o meu aprendizado como estudante, professora e pesquisadora da área de humanidades, das ciências da linguagem, da linguística e da formação de professores de línguas.

À secretaria do PosLA-UECE, imprescindível para o bom funcionamento do Programa. Um agradecimento especial a Keiliane e Jamille, pelo profissionalismo e pela gentileza.

A todos os colegas do PosLA-UECE com os quais pude conviver e compartilhar conhecimentos, experiências e momentos (de aprendizagem e de angústia, mas também descontração e de alegria) ao longo de nossas trajetórias acadêmicas; e, em especial, _____ cujos laços se estenderam além da academia e se estreitaram no sentimento de amizade.

Ao grupo LIFT, à coordenadora Rozania Moraes e a cada um dos participantes que enriquecem as discussões de nossas reuniões com suas experiências, conhecimentos e pontos de vista, e contribuem de diversos modos para o fortalecimento do grupo.

À minha mãe e ao meu pai pelo apoio e amor incondicionais sempre e sempre. Muito obrigada por toda a dedicação e disponibilidade em contribuir de várias maneiras para o meu bem-estar, minha educação, meu crescimento e sucesso como pessoa.

Ao meu querido Claydson, pelo apoio, carinho, paciência, compreensão, companheirismo e dedicação a nós.

Ao meu irmão Wassogilton e aos meus familiares, pela compreensão, carinho, apoio e torcida por meu sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Em especial, à avó Chiquinha, pelas orações constantes; à avó Lourdes e à tia Valdelice, tão importantes na minha criação; aos primos Rejane e Renato, queridos como irmãos; e também ao querido primo-amigo-irmão Renalison, por sempre “levantar minha bola” e por ter me visitado em Marselha. Às minhas sobrinhas Kamyille e Flor, por encherem de alegria e ternura o coração da tia.

À amiga Eliana, que muito ajuda minha mãe e facilita a vida de todos em casa. Muitíssimo obrigada!

Às amigas que tive a felicidade de conhecer, trocar conhecimentos e experiências, e compartilhar bons momentos durante minha estadia em Marselha: Eugénie, Linda e Djamila – *ma soeur du coeur*. Agradeço, especialmente, a Agnès e seus *colocataires* Julie e Antoine, *du deuxième étage*, pelas ajudas e pela gentileza com que me fizeram me sentir mais em casa.

À amiga Elisandra, com quem partilho afinidades intelectuais e humanas. Agradeço as ricas e agradáveis trocas, desde os assuntos teórico-metodológicos aos temas mais diversos da vida e do cotidiano; e a ajuda na revisão textual. Meu carinho e estima à família Magalhães Barbieri!
À amiga Girlene, que muito admiro como profissional e como ser humano, e com quem muito aprendo sobre o valor da amizade.

A Fran, inicialmente, colega e “irmã por parte de orientadora” durante o curso de mestrado; e, hoje, uma amiga muito próxima e querida.

Às amigas: Rosiane, sempre disposta a ouvir, incentivar e partilhar suas sinceras opiniões; Meire, irmã do coração, pelas palavras sempre carinhosas, benfazejas, e de encorajamento.

A todo(a)s amigo(a)s e colegas do curso de Letras / Letras-Francês da UECE, às queridas professoras Maria Ester, Adriana, Gleyda, Andreia, Ana Tavares, Sarah Diva e ao professor Bosco, que me inspirou desde o primeiro semestre do curso, na disciplina Teorias Linguísticas, com o seu exemplo de sabedoria e simplicidade. Ao NLE, onde fiz minha entrada no *métier* do ensino de francês e onde foram realizadas as intervenções com autoconfrontação.

A todo(a)s o(a)s amigo(a)s, colegas, professore(a)s, pessoas, que não pude citar aqui, mas que me ajudaram em algum momento, que foram e/ou são importantes na minha vida, e que contribuíram de alguma maneira para a minha aprendizagem.

“Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo.

[...]

o diálogo não é o limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é [...] não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo.

[...]

Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo da vida, o mínimo da existência.”

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa constitui uma retomada dos diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês em uma nova fase, na qual fazemos uma “apropriação diferida” (FAÏTA, 2007a, p. 9), visando a uma “análise específica do objeto produzido” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45) voltada para as “implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas” (FAÏTA, 2007a, p. 9) dos processos dialógicos postos em funcionamento. De um modo geral, objetivamos compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa. Em segunda instância, buscamos refletir sobre as implicações da análise da atividade no quadro metodológico da autoconfrontação para a produção de conhecimentos sobre a atividade do professor de francês e de insumos para se repensar as práticas de formação. Para isso, compusemos nosso quadro teórico-metodológico com aportes pluridisciplinares: da psicologia do trabalho e da clínica da atividade (CLOT, 2006a, 2006b, 2008; CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001), da psicologia (VIGOTSKI, 2008a, 2008b, 2014; LEONTIEV, 1978; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012); da teoria da enunciação círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2006b, 2006c, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 1976, 1981); da ergonomia da atividade docente (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; FAÏTA, 2003; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b) e da abordagem do ensino como trabalho (MACHADO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2008) em diálogo com ensinamentos da Didática das Línguas e do FLE (CICUREL, 2011; CUQ; GRUCA, 2002). Para a análise e interpretação do *corpus* discursivo, apoiamos-nos em discussões e noções apresentadas por François (1998, 2005), e nas hipóteses de trabalho e hipóteses interpretativas avançadas por Faïta (2004, 2007a, 2007b, 2011, 2012). Com base na teoria dialógica, tomamos o *enunciado concreto* como unidade de análise, assimilando-o à atividade linguageira; e, buscando contribuir para uma abordagem translinguística, levamos em conta a articulação de suas dimensões verbal e visual/gestual (BRAIT, 2013) com apoio em alguns estudos da gestualidade (COSNIER, 1982; MCNEILL, 1982; TELLIER, 2006). Como resultados, apresentamos um inventário dos meios enunciativos utilizados, de um modo geral, para reconstituir a atividade docente, mas manifestando diferentes funções em cada contexto enunciativo e servindo como instrumentos da e na ação; e um inventário de gestos participando da reconstituição das ações docentes e desempenhando funções semânticas, pragmáticas e entoacionais na atividade linguageira. Apontamos e discutimos, ainda, alguns fenômenos e eventos revelando as forças motoras do desenvolvimento no processo dialógico

da autoconfrontação e permitindo levantar a hipótese sobre a tomada de consciência de si e da própria ação. Concernente às implicações para a formação, constatamos que a autoconfrontação favorece a produção de conhecimentos sobre a *atividade real* das professoras de francês, e o levantamento de dificuldades reais e de temas concretos que poderiam atualizar os tópicos didático-pedagógicos tratados na formação de professores de línguas. Finalmente, consideramos que os diferentes e criativos usos da linguagem propiciados pelas situações da autoconfrontação representam possibilidades de tomada de consciência e de transformação da compreensão das situações docentes e da própria ação.

Palavras-chave: Diálogos de autoconfrontação. Análise dialógica. Atividade docente. Atividade linguageira. Ensino de língua estrangeira.

RÉSUMÉ

Cette recherche constitue une reprise des dialogues de deux expériences d'autoconfrontation avec des enseignantes stagiaires de français dans une nouvelle phase, où nous faisons une « appropriation différée » (FAÏTA, 2007a, p. 9) pour une « analyse spécifique de l'objet produit » (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45) dans la visée d'exploiter les « implications conceptuelles, méthodologiques, épistémologiques » (FAÏTA, 2007a, p. 9) des processus dialogiques mis en œuvre. L'objectif général est de comprendre le fonctionnement de l'activité langagière en autoconfrontation et le développement à partir d'une analyse dialogique, descriptive et interprétative. Deuxièmement, nous cherchons à réfléchir sur les implications de l'analyse de l'activité dans ce cadre méthodologique pour la production des connaissances sur l'activité enseignante en français et des ressources pour repenser la formation. Le cadre théorique et méthodologique a été composé d'apports pluridisciplinaires: de la psychologie du travail et de la clinique de l'activité (CLOT, 2006a, 2006b, 2008; CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001), de la psychologie (VIGOTSKI, 2008a, 2008b, 2014; LEONTIEV, 1978; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012); de la théorie de l'énonciation bakhtinienne (BAKHTIN, 2006b, 2006c, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 1976, 1981); de l'ergonomie de l'activité enseignante (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; FAÏTA, 2003; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b) ; et de l'approche de l'enseignement en tant que travail (MACHADO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2008) en dialogue avec les enseignements de la Didactique des Langues et du FLE (CICUREL, 2011; CUQ; GRUCA, 2002). Notre analyse-interprétation du *corpus* discursif s'est basée sur des discussions et notions présentées par François (1998, 2005), et sur les hypothèses de travail et hypothèses interprétatives avancées par Faïta (2004, 2007a, 2007b, 2011, 2012). Selon la théorie dialogique, nous concevons l'*énoncé concret* comme unité d'analyse, en l'assimilant à l'activité langagière; et, dans la visée de contribuer pour une approche translinguistique, nous tenons en compte l'articulation de ses dimensions verbale et visuelle/gestuelle (BRAIT, 2013) appuyées sur quelques études de la gestuelle (COSNIER, 1982; MCNEILL, 1982; TELLIER, 2006). Dans les résultats, nous présentons un inventaire des moyens énonciatifs utilisés, de manière générale, pour reconstituer l'activité enseignante, lesquels manifestent des différentes fonctions à chaque contexte énonciatif et servent d'instrument de et dans l'action; et un inventaire de gestes participant à la reconstitution des actions enseignantes et accomplissant des fonctions sémantiques, pragmatiques et d'intonation dans l'activité langagière. Nous montrons et discutons encore quelques

phénomènes et événements révélant les moteurs du développement dans le processus dialogique de l'autoconfrontation et permettant de faire l'hypothèse sur la prise de conscience de soi et de l'action. Concernant les implications pour la formation, nous constatons que l'autoconfrontation favorise la production de connaissances sur l'*activité réelle* des enseignantes de français, et le repérage de difficultés réelles et de thèmes concrets qui pourraient renouveler les contenus didactiques et pédagogiques traités dans la formation des enseignants de langues. Finalement, nous considérons que les différents et créatifs usages du langage ayant lieu dans les situations d'autoconfrontation représentent des possibilités de prise de conscience et de transformation de la compréhension des situations d'enseignement et de l'action même.

Mots-clés: Dialogues d'autoconfrontation. Analyse dialogique. Activité enseignante. Activité langagière. Enseignement de langue étrangère.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ilustração dos gestos [olhar e apontar tela] (ACS-K).....	201
Figura 2 –	Ilustração do gesto [movimento palmas dentro altura rosto] (ACS-K).....	203
Figura 3 –	Ilustração da dramatização (ACS-K).....	204
Figura 4 –	Ilustração do gesto [murro na mão] e repetição da dramatização (ACS-K)..	205
Figura 5 –	Ilustração da interpelação realizada pela pesquisadora (ACS-K).....	207
Figura 6 –	Ilustração gesto [apontar tela] (ACS-M).....	212
Figura 7 –	Ilustração gesto [mão-envelope] (ACS-M).....	214
Figura 8 –	Ilustração da associação [mão-envelope + olhar baixo] (ACS-M).....	215
Figura 9 –	Ilustração de enunciado apresentando o gesto [mão espalmada] (ACS-M)..	215
Figura 10 –	Ilustração do gesto [mão espalmada] ao final do enunciado (ACS-M).....	216
Figura 11 –	Ilustração da metáfora verbo-visual (ACS-M).....	217
Figura 12 –	Ilustração da interpelação realizada pela pesquisadora (ACS-M).....	218
Figura 13 –	Ilustração do gesto [mão-pinça] (ACS-M).....	219
Figura 14 –	Ilustração da reação gestual da protagonista ao ver o filme de sua atividade inicial (ACC-K).....	223
Figura 15 –	Ilustração da dramatização na autoconfrontação cruzada (ACC-K).....	223
Figura 16 –	Ilustração da alternância dos gestos [movimento mão-bolsa testa frente] e [bate palma mão perna] (ACC-K).....	224
Figura 17 –	Ilustração da comunicação gestual (ACC-K).....	227
Figura 18 –	Ilustração do gesto de solicitação da fala (ACC-K).....	227
Figura 19 –	Ilustração de gestos indicadores da construção do pensamento em curso (ACC-K).....	229
Figura 20 –	Ilustração da dramatização de ação docente "deslocada" 1 (ACC-K).....	230
Figura 21 –	Ilustração da dramatização de ação docente "deslocada" 2 (ACC-K).....	231
Figura 22 –	Ilustração da dramatização de ação docente "deslocada" 3 (ACC-K).....	231
Figura 23 –	Ilustração da produção verbo-visual da contradição entre ações (ACS-M)..	239
Figura 24 –	Ilustração de realizações subsequentes do gesto [movimento longitudinal mão esquerda → direita] (ACS-M).....	240
Figura 25 –	Ilustração do gesto [dedo indicador em riste + olhar alto] (ACC-K).....	245
Figura 26 –	Ilustração de realizações subsequentes do gesto [mãos-martelos pernas] (ACS-K).....	252
Figura 27 –	Ilustração da dramatização da <i>percepção sensível</i> (ACS-K).....	253
Figura 28 –	Ilustração de sequência de gestos sinalizando um processo reflexivo (ACS-K).....	255
Figura 29 –	Ilustração do gesto interpelativo [mão → K] (ACS-K).....	257
Figura 30 –	Ilustração da retomada da dramatização pela pesquisadora (ACS-K).....	257
Figura 31 –	Ilustração da repetição da dramatização da <i>percepção sensível</i> (ACS-K)....	259

Figura 32 – Ilustração da realização da metáfora gestual pela pesquisadora (ACS-K)...	260
Figura 33 – Configuração espacial da visualização do filme na EXP2.....	265

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Esquema das fases da autoconfrontação cruzada (natureza e característica das produções realizadas em cada etapa).....	66
Quadro 2 –	Especificações para o nível comum de competências A1, conforme a grade para autoavaliação apresentada no CECRL.....	100
Quadro 3 –	Subdivisão dos gestos comunicativos segundo Cosnier (1982).....	143
Quadro 4 –	Esquema das relações entre as materialidades textuais, as atividades e o papel do pesquisador-analista em cada fase da autoconfrontação.....	155
Quadro 5 –	Composição dos diálogos da EXP1.....	165
Quadro 6 –	Composição dos diálogos da EXP2.....	166
Quadro 7 –	Diálogos de autoconfrontação retomados na pesquisa atual.....	167
Quadro 8 –	Convenções para a transcrição das sequências de diálogo de autoconfrontação.....	185
Quadro 9 –	Abreviaturas utilizadas para identificar as locutoras dos enunciados e as fases dos diálogos.....	186
Quadro 10 –	Ilustrativo de transcrição de sequência de diálogo de ACS.....	187
Quadro 11 –	Ilustrativo de transcrição de sequência de diálogo de ACC.....	187
Quadro 12 –	Lista descritiva e ilustrativa dos gestos transcritos.....	189
Quadro 13 –	Instruções anteriores aos diálogos de ACS (EXP1).....	195
Quadro 14 –	Instrução anterior aos diálogos de ACC (EXP1).....	196
Quadro 15 –	Tempo de duração dos filmes (EXP1).....	198
Quadro 16 –	Transcrição escrita do diálogo de compreensão oral (EXP1).....	199
Quadro 17 –	Primeiras recontextualizações das ações vistas/vividas (ACS-K).....	200
Quadro 18 –	Explicitação de um subentendido da atividade docente (ACS-K).....	209
Quadro 19 –	Primeiras recontextualizações das ações vistas/vividas (ACS-M).....	211
Quadro 20 –	Outras recontextualizações na ACS-M.....	220
Quadro 21 –	Nova recontextualização da atividade na ACC-K.....	222
Quadro 22 –	Reação às sequências de atividade do outro na ACC-K.....	225
Quadro 23 –	Nova contextualização da atividade na ACC-M.....	232
Quadro 24 –	Reação às sequências de atividade do par (ACC-M).....	234
Quadro 25 –	Exposição da incompatibilidade entre a ação ideal e a obrigação a partir do comentário incitativo da pesquisadora (ACS-M).....	237
Quadro 26 –	Manifestação da preocupação a partir da confrontação com a ação do par (ACC-K).....	242
Quadro 27 –	Formulação de nova possibilidade de ação a partir da confrontação com a ação do par (ACC-K).....	243
Quadro 28 –	Expressão da <i>percepção sensível</i> em relação às dúvidas de vocabulário (ACS-K).....	247
Quadro 29 –	Expressão da <i>percepção sensível</i> em relação à tradução e percepção de si na	

ACS-K.....	250
Quadro 30 – Expressão da <i>percepção sensível</i> a partir do dito pelo outro (ACC-M).....	261
Quadro 31 – <i>Percepção sensível</i> em reação à imagem de si na ACS-M.....	263
Quadro 32 – Tempo de duração dos filmes (EXP2).....	271
Quadro 33 – “olha o SPC das faltas... olha o SERASA”.....	271
Quadro 34 – "ninguém vai escapar"	275
Quadro 35 – “porque eu não posso perder tempo”.....	277
Quadro 36 – “então é a fiscal do francês”.....	279
Quadro 37 – "não vamos traduzir".....	281
Quadro 38 – “não é que tá dito isso que só podem ser três vezes... mas assim já é uma convenção”.....	284
Quadro 39 – “eu seguro até o final [...] nem que depois eu vá pra casa descalça”.....	286
Quadro 40 – "desde o primeiro semestre já vou preparando-os para não ter sempre a tradução".....	290
Quadro 41 – “ai meu Deus! espero que vá pelo menos...”.....	293
Quadro 42 – "tudo relacionado ao tempo nessa sala é bem complicado".....	296
Quadro 43 – “se sentar aí pronto! é como se desabasse”.....	299
Quadro 44 – “vendo agora as filmagens eu acho que eu consegui melhorar relacionado a isso”.....	301
Quadro 45 – "depois eu fiquei pensando sobre aquela situação".....	303
Quadro 46 – Discurso citado direto ilustrativo de ação docente realizada/realizável.....	309
Quadro 47 – Discurso citado direto ilustrativo do <i>diálogo interior</i>	311
Quadro 48 – Discurso citado direto / dramatização reconstituindo a fala/ação do(s) aluno(s).....	315
Quadro 49 – Discurso citado direto apresentando o <i>fundo aperceptível</i> da compreensão dos alunos.....	317
Quadro 50 – Discurso citado direto representando uma interação entre professora e alunos.....	318
Quadro 51 – Uso da dramatização / discurso citado direto para apresentar ação “deslocada”.....	319
Quadro 52 – Uso da dramatização para reconstituir ação vista/vivida.....	321
Quadro 53 – Uso da dramatização para reconstituir ação habitual.....	323
Quadro 54 – Uso da dramatização para expressar a <i>percepção sensível</i>	324
Quadro 55 – Uso da pergunta com a função retórica de organizar a produção discursiva das professoras na ACC.....	326
Quadro 56 – Uso da pergunta para apresentar um impasse na atividade docente.....	328
Quadro 57 – Pergunta reportando a própria preocupação em relação à compreensão dos alunos.....	329
Quadro 58 – Pergunta reportando a própria <i>percepção sensível</i> em relação à ação dos alunos.....	330

Quadro 59 – Pergunta evidenciando estranhamento da ação do par ou o reconhecimento da diferença.....	331
Quadro 60 – Atitude narrativa.....	334
Quadro 61 – Atitude explicativa.....	336
Quadro 62 – Atitude descritiva.....	339
Quadro 63 – Produção gestual na dramatização de ações habituais.....	355
Quadro 64 – Produção gestual na dramatização de ações “deslocadas”.....	357
Quadro 65 – Produção gestual na dramatização da “percepção sensível” / “reação emocional”.....	358
Quadro 66 – Gestos compondo a descrição verbo-visual de ações docentes.....	360
Quadro 67 – Gestos enfatizando a relação com a atividade vista/vivida tomada como objeto da atividade linguageira.....	363
Quadro 68 – Gestos de interpelação à interlocutora protagonista da ação vista/vivida.....	364
Quadro 69 – Dois diferentes usos do gesto [apontar para si].....	368
Quadro 70 – Gestos ressaltando a <i>alteridade constitutiva</i> do aluno na atividade docente ou o direcionamento desta para a atividade do(s) aluno(s).....	370
Quadro 71 – Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG1)..	373
Quadro 72 – Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG2)..	374
Quadro 73 – Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG3)..	375
Quadro 74 – Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG4)..	376
Quadro 75 – Ilustração de gestos entoacionais retóricos.....	379
Quadro 76 – Realizações de gestos entoacionais retóricos no enunciado concreto.....	381
Quadro 77 – Ilustração de gestos entoacionais expressivos.....	383
Quadro 78 – Realizações de gestos entoacionais expressivos no enunciado concreto.....	385
Quadro 79 – Gestos metafóricos / icônicos.....	387

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
AK	Professora AK (EXP2)
CECRL	<i>Cadre européen commun de références pour l'enseignement de langues</i>
DCD	Dicurso citado direto
ERGAPE	<i>Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation</i>
EXP1	Primeira experiência de autoconfrontação realizada com professoras estagiárias de francês na UECE
EXP2	Segunda experiência de autoconfrontação realizada com professoras estagiárias de francês na UECE
FLE	Francês língua estrangeira
G	Professora G (EXP2)
K	Professora K (EXP1)
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
M	Professora M (EXP1)
MFL	Marxismo e filosofia da linguagem
NLE	Núcleo de Línguas estrangeiras da UECE
P1	Pesquisadora (EXP1)
P2	Pesquisadora (EXP2)
PPD	Problemas da poética de Dostoiévski
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	APORTES INTERDISCIPLINARES PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE HUMANA E DE SEU DESENVOLVIMENTO.....	40
2.1	ATIVIDADE: UM OBJETO DE ANÁLISE.....	40
2.1.1	Análise do trabalho na tradição francófona da ergonomia.....	40
2.1.2	A psicologia do trabalho e a reconceptualização da atividade como unidade de análise.....	44
2.2	ATIVIDADE, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	48
2.2.1	O papel da linguagem na atividade humana e no desenvolvimento.....	49
2.2.2	Estrutura geral da atividade proposta por Leontiev: atividade – motivo, ação – objetivo.....	56
2.2.3	Autoconfrontação: solicitação da experiência vivida e desenvolvimento da atividade.....	59
2.3	LINGUAGEM E TRABALHO: UM CAMPO DE ESTUDO.....	67
2.3.1	Surgimento da fala dos trabalhadores como objeto de análise.....	67
2.3.2	Colaborações interdisciplinares no estudo das relações entre linguagem e trabalho.....	71
2.4	A ATIVIDADE DO PROFESSOR DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE).....	76
2.4.1	Breve esboço da constituição e da difusão da abordagem ergonômica da atividade docente.....	77
2.4.2	Uma caracterização da atividade docente na perspectiva ergonômica e especificidades do trabalho do professor de FLE.....	85
2.4.3	Didática das Línguas: uma dimensão prescritiva e constitutiva do trabalho do professor.....	97
3	FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA EM AUTOCONFRONTAÇÃO.....	104
3.1	APORTES DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO CÍRCULO-BAKHTINIANA PARA A ANÁLISE DOS DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....	106
3.1.1	Diálogo, dialogismo, relações dialógicas.....	106
3.1.2	Enunciação, gêneros do discurso, enunciado concreto... ..	113
3.1.3	Tema e significação... compreensão... semiótica e ideologia... ..	118
3.1.4	Do diálogo cotidiano às particularidades dos diálogos de autoconfrontação.....	122
3.1.5	A atividade languageira em autoconfrontação: uma articulação entre as teorias da atividade e a teoria da enunciação.....	130
3.2	APORTES DOS ESTUDOS DA GESTUALIDADE PARA A ABORDAGEM DO GESTO NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA EM AUTOCONFRONTAÇÃO.....	135
3.2.1	Breve panorama dos estudos do gesto.....	136
3.2.2	Comunicação gestual, intencionalidade e significação.....	138

3.2.3	Gestos coverbais e o enfoque da relação entre verbal e gestual.....	141
3.2.3.1	Resumindo aspectos da proposta classificatória de Cosnier (1982).....	142
3.2.3.2	Resumindo aspectos da proposta classificatória de McNeill (1985).....	145
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	149
4.1	APRESENTAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA.....	149
4.1.1	Natureza e objetivos da pesquisa.....	149
4.1.2	Campo de estudo.....	150
4.1.3	Particularidades teórico-metodológicas da autoconfrontação: as condições de ativação do processo dialógico.....	152
4.2	CONTEXTUALIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS.....	160
4.2.1	Contexto das experiências com autoconfrontação.....	161
4.2.2	Problema de pesquisa e demanda social.....	162
4.2.3	A composição do processo de autoconfrontação em cada experiência.....	164
4.2.3.1	Fases da primeira experiência de autoconfrontação.....	164
4.2.3.2	Fases da segunda experiência de autoconfrontação.....	165
4.2.4	Diálogos de autoconfrontação retomados na pesquisa atual e o seu estatuto.....	167
4.2.5	Procedimentos éticos.....	168
4.3	ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ANÁLISE-INTERPRETAÇÃO DOS DIÁLOGOS.....	169
4.3.1	Seleção das seqüências de diálogo analisadas.....	169
4.3.2	Organização da abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira em diálogos de autoconfrontação.....	171
4.3.3	Questões de pesquisa orientando a abordagem dos diálogos.....	177
4.3.4	Conceitos e noções de apoio à abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação.....	177
4.3.5	Critérios de transcrição dos diálogos.....	180
4.3.5.1	Reflexões e decisões sobre os critérios de análise.....	180
4.3.5.2	Lista descritiva e ilustrativa dos gestos abordados nos diálogos.....	188
5	ABORDAGEM DIALÓGICA, DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA NOS DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....	193
5.1	A ATIVIDADE LINGUAGEIRA NA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO (EXP1).....	194
5.1.1	A atividade inicial (EXP1).....	197
5.1.2	Diálogos de autoconfrontação (EXP1).....	198
5.1.2.1	Recontextualização da atividade vivida nos diálogos de autoconfrontação simples.....	199
5.1.2.1.1	<i>Atividade de compreensão oral – Professora K.....</i>	200
5.1.2.1.2	<i>Atividade de compreensão oral – Professora M.....</i>	211
5.1.2.2	Estranhamento do outro e desenvolvimento de si nos diálogos de autoconfrontação	

	cruzada.....	221
5.1.2.2.1	<i>Atividade de K retomada por M</i>	222
5.1.2.2.2	<i>Atividade de M retomada por K</i>	232
5.1.2.3	Reflexões sobre a ação e o desenvolvimento da ação a partir do diálogo com o outro.	237
5.1.2.4	Percepção de si e expressão da <i>percepção sensível</i> nos diálogos de autoconfrontação (ACS e ACC).....	246
5.1.2.4.1	<i>Expressão da percepção sensível em relação às dúvidas de vocabulário</i>	247
5.1.2.4.2	<i>Expressão da percepção sensível em relação à tradução e percepção de si na autoconfrontação simples</i>	250
5.1.2.4.3	<i>Expressão da percepção sensível a partir do dito pelo outro</i>	260
5.1.2.4.4	<i>Percepção sensível em reação à imagem de si na ACS</i>	263
5.2	A ATIVIDADE LINGUAGEIRA NA SEGUNDA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO (EXP2).....	265
5.2.1	Algumas particularidades da implementação da autoconfrontação na EXP2	265
5.2.2	A atividade inicial (EXP2)	270
5.2.3	Diálogos de autoconfrontação (EXP2)	271
5.2.3.1	Contextualização das ações docentes nos diálogos de ACS da EXP2.....	271
5.2.3.1.1	<i>Sequências de atividade docente da professora AK</i>	271
5.2.3.1.2	<i>Sequências de atividade docente da professora G</i>	289
5.2.3.2	Percepção de si na confrontação com o filme da atividade (ACS-G).....	301
5.2.3.3	Atividade de reflexão iniciada na situação da filmagem do trabalho (ACS-G).....	303
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	306
6.1	INVENTÁRIO DE MEIOS ENUNCIATIVOS.....	306
6.1.1	O discurso citado direto e a dramatização	308
6.1.1.1	Discurso citado direto ilustrativo de ação docente realizada/realizável.....	309
6.1.1.2	Discurso citado direto ilustrativo do <i>diálogo interior</i> das professoras.....	311
6.1.1.3	Discurso citado direto evidenciando o direcionamento da atividade das professoras para a atividade dos alunos.....	315
6.1.1.4	Dramatização / discurso citado direto para apresentar ação “deslocada”.....	319
6.1.1.5	Uso da dramatização para reconstituir ações docentes.....	321
6.1.1.6	Uso da dramatização para expressar a <i>percepção sensível</i>	324
6.1.2	Diferentes funções acionais da pergunta	325
6.1.2.1	Pergunta com função retórica e pergunta apresentando um impasse na atividade docente.....	326
6.1.2.2	Pergunta reportando a própria preocupação ou a própria <i>percepção sensível</i> sobre determinado aspecto da atividade docente.....	328
6.1.2.3	Pergunta evidenciando o estranhamento da ação do par ou o reconhecimento da diferença.....	331
6.1.3	Manifestação, circulação e entrecruzamento de atitudes discursivas na troca verbal em autoconfrontação	332

6.1.3.1	Atitudes discursivas e estilos discursivos na atividade linguageira em autoconfrontação.....	333
6.1.3.2	Entrecruzamento de atividades, circulação de atitudes discursivas e desenvolvimento.....	344
6.2	INVENTÁRIO DE GESTOS.....	354
6.2.1	Gestos que retomam / reconstituem ações docentes.....	355
6.2.1.1	Gestos compondo o recurso da dramatização.....	355
6.2.1.2	Gestos compondo a descrição verbo-visual de ações docentes.....	360
6.2.2	Gestos que evidenciam as relações do sujeito com o objeto e com o outro.....	362
6.2.3	Gestos ressaltando a <i>alteridade constitutiva</i> do aluno na atividade docente.....	369
6.2.4	Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva.....	373
6.2.5	Funções semânticas e entoacionais da dimensão gestual.....	378
6.2.5.1	Gestos entoacionais retóricos e expressivos.....	378
6.2.5.2	Gestos metafóricos e icônicos.....	386
6.3	PONDERAÇÕES SOBRE O INTERESSE DA AUTOCONFRONTAÇÃO E DA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO.....	391
6.3.1	Produção de conhecimentos sobre a <i>atividade real</i> das professoras de FLE a partir da interpretação da “atividade sobre a atividade”.....	392
6.3.2	Reflexões para a formação.....	404
7	CONCLUSÃO.....	414
	REFERÊNCIAS.....	421
	APÊNDICE A – Quadro descritivo da atividade inicial da professora K (EXP1).....	435
	APÊNDICE B – Quadro descritivo da atividade inicial da professora M (EXP1).....	439
	APÊNDICE C – Quadro descritivo da atividade inicial da professora AK (EXP2).....	442
	APÊNDICE D – Quadro descritivo da atividade inicial da professora G (EXP2).....	444

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada principalmente pela nossa dificuldade, durante a dissertação de mestrado, de lidar com a análise dos diálogos de autoconfrontação de modo a perceber e compreender as relações entre a *atividade de trabalho* e o *discurso sobre essa atividade* no quadro da coanálise em autoconfrontação. A essa dificuldade associamos o interesse de empreender uma abordagem de análise com a mesma base teórico-metodológica que rege os princípios da autoconfrontação¹ reformulada em uma perspectiva clínica da atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a; FAÏTA; MAGGI, 2007). Nossa ideia era a de que, com apoio na mesma base teórico-metodológica, poderíamos compreender mais adequadamente se e de que modo são alcançados os objetivos da intervenção com autoconfrontação, isto é, 1) fazer com que esta sirva como um instrumento de análise, desenvolvimento e ampliação do poder de agir para os próprios profissionais engajados no processo dialógico; 2) produzir novos conhecimentos sobre a atividade de trabalho a partir de sua observação e interpretação pelos próprios trabalhadores.

Em linhas gerais, a autoconfrontação consiste em uma metodologia de solicitação da experiência profissional, e caracteriza-se pela utilização de um filme da atividade dos trabalhadores como uma primeira fonte de referência para a produção discursiva dos próprios protagonistas sobre suas ações vistas e vividas. Geralmente, a autoconfrontação se estrutura em três fases de coanálise. A primeira, comumente chamada *autoconfrontação simples*, diz respeito à apresentação do filme de sua própria atividade a cada um dos dois participantes, separadamente, em diálogo com o pesquisador. Esta fase caracteriza-se pela produção discursiva de cada protagonista, abrindo o espaço para o “desenvolvimento da situação²” e para a “produção de significações concretas em referência ao filme³” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62)⁴. A segunda fase, denominada *autoconfrontação cruzada*, consiste na confrontação dos dois participantes aos filmes da atividade inicial de um e de outro, somada a comentários produzidos por seus protagonistas na fase anterior. Desse modo, criam-se as condições para o estabelecimento de novas relações dialógicas dos sujeitos consigo mesmo, e também com a atividade do outro, através das imagens e dos comentários anteriormente produzidos, e por

¹ O quadro metodológico da autoconfrontação é apresentado e discutido na seção 2.2.3.

² “développement de la situation” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62).

³ “production de significations concrètes en référence au film” (*Ibid.*, p. 62).

⁴ É de responsabilidade da autora desta tese as traduções de passagens citadas e parafraseadas, cujos textos consultados e referenciados estão em francês ou inglês.

meio de uma nova interação entre os sujeitos protagonistas e o pesquisador. A terceira fase consiste em uma extensão da análise ao *coletivo profissional*, levando o produto final das autoconfrontações para o debate no meio profissional dos protagonistas. Além dessas três fases de coanálise, prevê-se ainda a possibilidade de uma “apropriação diferida⁵” (FAÏTA, 2007a, p. 9) dos diálogos resultantes do processo dialógico da autoconfrontação para uma “análise específica do objeto produzido” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45), voltada para suas “implicações conceituais, metodológicas e epistemológicas⁶” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Desse modo, o material produzido ao longo das fases pode tornar-se o objeto de novas pesquisas e de novas reflexões sob diversas perspectivas. Este é o caso de nossa pesquisa.

Decidimos, então, retomar os diálogos de duas experiências de autoconfrontação (as fases simples e cruzada) com professoras estagiárias de francês língua estrangeira (FLE) como objeto de *uma abordagem dialógica*, visando compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e observar as forças motoras do desenvolvimento ao longo do processo. Nossa hipótese era a de que a partir das descobertas proporcionadas por uma abordagem descritiva e interpretativa, enfocando as relações dialógicas, poderíamos levantar recursos, ferramentas, noções/conceitos pertinentes para analisar-interpretar as transformações e os fenômenos linguageiros manifestados nas fronteiras entre atividade linguageira e atividade de trabalho.

Assim, buscamos construir nossa abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação a partir de um estudo aprofundado de obras do Círculo⁷, buscando compreender e nos apropriar (d)os aportes dessas obras voltadas para a proposta de uma teoria da enunciação e de uma metalinguística ou translinguística⁸. Nesse sentido, Brait (2012)

⁵ “appropriation différée” (FAÏTA, 2007a, p. 9).

⁶ “implications conceptuelles, méthodologiques, épistémologiques” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62).

⁷ Somos cientes das discussões em torno da questão da autoria dos textos ora atribuídos a Bakhtin, ora a Volochínov ou Medviédev; um problema que, inclusive, algumas edições tentam resolver referenciando duplamente Bakhtin e Volochínov como os autores do texto. Não negamos a importância da autoria dos textos. Contudo, optamos por não fazer dessa discussão um tópico de nossa tese. Há, a nosso ver, já vários textos tratando dessa questão. Para manifestar brevemente nossa posição, entendemos que, independentemente da verdadeira autoria que os textos possam ter, o pensamento geral que perpassa todas as obras do chamado Círculo ou Círculo de Bakhtin não é invalidado pela indeterminação da autoria nominal. Para nós, mais importante é a autoria que se revela na construção e no todo de cada texto, como posição. E, parece-nos que as posições de cada texto se corroboram, se completam e se enriquecem, redimensionando e amplificando as ressonâncias de sentido. Daí o interesse de se fazer leituras dialogadas desses textos. Em relação à referência da autoria nominal, citaremos os autores tal como são referidos nas edições por nós consultadas. Esclarecemos ainda que, ao longo de nosso texto, utilizamos os termos Círculo, Círculo de Bakhtin (tratamento comumente usado) e a forma adjetivada círculo-bakhtiniana(o) para fazer referência ao pensamento geral compreendido nas obras de Bakhtin, Volochínov e Medviédev.

⁸ Metalinguística é o termo que aparece na tradução brasileira de *Problemas da poética de Dostoiévski* realizada por Paulo Bezerra. Já o termo translinguística é preferido por outros estudiosos dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo para evitar uma associação restritiva da *metalinguística* com a metalinguagem.

explica que tanto em *Marxismo e filosofia da linguagem*⁹ (MFL) como em *Problemas da poética de Dostoiévski* (PPD) há contribuições convergentes para “uma teoria/análise dialógica do discurso” (BRAIT, 2012, p. 23). A autora comenta que, em MFL,

As relações dialógicas são trabalhadas na perspectiva de uma teoria da enunciação em que as questões de sentido, de sua construção e de seus efeitos são apresentadas por meio da discussão dos conceitos de *tema* e de *significação* e, também, das formas de presença do outro na linguagem e no fio do discurso. (BRAIT, 2012, p. 23). [grifos da autora]

Quanto à obra PPD, Brait (2012) explica como ela permite compreender a abordagem por meio da qual Bakhtin chegou a formular o conceito de *polifonia* e definir o gênero romance polifônico, não definindo previamente esse conceito, mas chegando a ele a partir de um vasto estudo sobre a obra de Dostoiévski. Assim, a abordagem empreendida por Bakhtin permite distinguir, segundo a autora,

um procedimento analítico essencial para uma teoria/análise dialógica do discurso: chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura. [...] não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate. (BRAIT, 2012, p. 24).

As observações de Brait (2012) nos inspiram e dão apoio à construção de nossa abordagem dialógica dos diálogos de autoconfrontação. Evidentemente, as obras do Círculo nos avançam já muitos conceitos e noções que ajudam a compreender fenômenos gerais da linguagem, e, portanto, encontramos nelas fundamentos que sustentam e guiam nossos procedimentos metodológicos e nossas construções interpretativas. Contudo, não escolhemos *a priori* as noções círculo-bakhtinianas para analisar o nosso *corpus* discursivo. Buscamos, primeiramente, confrontar os diálogos concretos com os fundamentos teóricos que embasam nossa abordagem, para, então, apropriarmo-nos das noções pertinentes para compreender, discutir e explicar as descobertas proporcionadas por esse embate.

Além disso, o interesse de empreender uma abordagem de análise do diálogo com as mesmas bases teórico-metodológicas desse quadro, levou-nos à necessidade de aprofundar também nossos conhecimentos acerca da teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana do

⁹ Sabe-se, atualmente, que MFL é da autoria de Volochínov, como atesta a edição francesa traduzida por Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Contudo, ao nos referirmos a esse texto, manteremos a indicação da referência tal como consta na edição brasileira consultada por nós, isto é, como Bakhtin/Volochínov (2010).

desenvolvimento, e a articular a teoria da enunciação círculo-bakhtiniana com a teoria da atividade (CLOT, 2006a; LEONTIEV, 1978) na construção de nossa abordagem.

Porém, a história desta tese começa bem antes. Assim, peço ao leitor / à leitora a permissão para fazer uma retrospectiva de minha trajetória acadêmica pelas veredas das relações entre ensino de FLE, formação, linguagem e trabalho.

Inicialmente, minha experiência como estudante de Letras-Francês e professora estagiária no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) fez surgir em mim inquietações em relação às dificuldades do aluno-professor nessa dupla situação de trabalho e aprendizagem, que configura o estágio de prática em uma instituição de ensino. Situação em que o futuro professor, ainda em formação, enfrenta o desafio da entrada no *métier*, isto é, a entrada na sala de aula com o estatuto e a responsabilidade de professor. *Locus* em que se torna imperativa sua capacidade não apenas de cumprir os deveres, prazos, prescrições e obrigações típicos do *métier*, mas também a capacidade de aprender a transformá-los em recursos na e para sua atividade.

Posteriormente, essas inquietações alimentaram a formulação das questões de minha pesquisa em um Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Entretanto, a transformação das dificuldades de minha experiência de estágio em questões de pesquisa passou por todo um processo de descoberta e de construção teórica e metodológica. A possibilidade de estudar as dificuldades e as particularidades do trabalho do professor estagiário em uma pesquisa de mestrado levou-me a buscar os recursos teóricos e metodológicos que respondessem melhor aos meus anseios. Como diz o velho ditado, “quem procura, acha”. E, a certa altura de minha busca, tive a felicidade não apenas de encontrar, mas de me encontrar na abordagem do ensino como trabalho por meio do livro organizado por Anna Rachel Machado (2004a). Essa obra reúne textos sobre a abordagem ergonômica da atividade docente e relatos de pesquisas brasileiras inseridas nessa abordagem.

A partir desse encontro, outros encontros me ajudaram a focalizar o meu objeto e a tomar decisões teóricas e metodológicas. Através das referências bibliográficas apresentadas no livro organizado por Machado (2004a) e em outras fontes, pude chegar a textos esclarecedores e animadores sobre as novas perspectivas oferecidas pelos aportes das ciências do trabalho para a análise da atividade do professor (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; SAUJAT, 2004a). Pude acessar também textos fundadores sobre a metodologia da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003), a qual me instigou profundamente por seus princípios teórico-metodológicos, os quais eu percebia estarem centrados no par *dialogismo* e *desenvolvimento*. Muito importante também

para minhas decisões teórico-metodológicas foi a constatação, a partir de um levantamento bibliográfico na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da existência de um número razoável e crescente de pesquisas brasileiras mobilizando aportes conceituais e metodológicos da Ergonomia e da Clínica da Atividade para produzir novos conhecimentos sobre o trabalho do professor. Dentre as pesquisas a que tive acesso, destaco aquelas que se serviram da autoconfrontação (KAYANO, 2005; BORGHI, 2006; LOUSADA, 2006; MARTINS, 2007), e que, pelo exemplo, me encorajaram a escolher também essa metodologia para realizar o meu estudo sobre a atividade de professores estagiários de francês.

Todavia, foi o trabalho de Saujat¹⁰ (2004a) e sua proposta de um “gênero iniciantes¹¹” – para explicar os “recursos intermediários¹²” produzidos pelos professores iniciantes para enfrentar o não-domínio provisório do gênero de professores experientes – o que mais me estimulou, inspirando-me a verificar, por meio da implementação da autoconfrontação com duas professoras estagiárias de francês, a existência de um gênero próprio à situação do estágio. É preciso dizer que esse objetivo foi também construído com base no princípio de que o processo dialógico ativado pelas condições criadas no quadro da coanálise em autoconfrontação ajuda a tornar visível e discutível o gênero e os estilos dos profissionais engajados na troca verbal (CLOT; FAÏTA, 2000).

Destaco, ainda, um fato imprescindível para que eu pudesse proceder a esse estudo na abordagem ergonômica: a posição favorável de minha orientadora, a Profa. Rozania Moraes, enquanto pesquisadora e também professora formadora do curso de Letras-Francês – muito atuante nas disciplinas de estágio –, em relação a novas perspectivas de pesquisa sobre a prática de ensino e, em especial, à abordagem ergonômica da atividade docente. Assim, a convergência de nossos interesses em relação à prática e à formação dos professores de FLE, pela perspectiva da Ergonomia e da Clínica da atividade, constituiu um próspero contexto para a abertura desse novo campo de estudo e pesquisa na UECE.

Desde então, uma série de eventos nos permitem falar em uma fase de consolidação desse campo na UECE: 1) o contato da Profa. Rozania Moraes com o linguista Daniel Faïta, e sua participação (decorrente desse encontro) em um projeto de pesquisa de colaboração internacional entre a *Aix-Marseille Université* e universidades brasileiras (USP, PUC-SP, USF-SP, UECE) voltado para a análise da atividade de professores de francês, visando à elaboração de uma engenharia de formação profissional contínua; 2) a inauguração

¹⁰ Na ocasião do curso de mestrado, não tive acesso à tese de Saujat (2002), mas ao artigo em que ele resume sua pesquisa de doutorado (SAUJAT, 2004a).

¹¹ “genres débutants” (*Ibid.*).

¹² “ressources intermédiaires” (*Ibid.*).

do grupo de estudo Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT), em 2010, coordenado pela Profa. Rozania Moraes; 3) a realização de uma formação piloto, coordenada também pela Profa. Rozania Moraes, na abordagem ergonômica da atividade docente, com professoras formadoras do curso de Letras-Francês da UECE e professoras recém-formadas e formandas em Letras-Francês; 4) a visita de pesquisadores franceses membros da equipe ERGAPE (*Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*¹³) à UECE, em cuja ocasião eles ministraram conferências e cursos intensivos de curta duração (Daniel Faïta, René Amigues, Laurence Espinassy e Jean-Claude Mouton); 5) a realização de três pesquisas na abordagem ergonômica da atividade docente e com a adoção do quadro metodológico da autoconfrontação (FARIAS, 2011; MORAES, 2011-2013; MAGALHÃES, 2014), além de três pesquisas atualmente em andamento; e 6) mais recentemente, em agosto de 2015, a realização da *I Jornada LIFT*, um evento com o propósito de apresentar para a comunidade acadêmica ueceana o grupo de estudo, seus principais eixos teórico-metodológicos e as pesquisas já realizadas com aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade.

Concernente à minha experiência com a análise da atividade na pesquisa de mestrado, tão logo me deparei com o *corpus* discursivo, composto pelos diálogos resultantes da implementação do processo de autoconfrontação, vieram-me novas inquietações a respeito de como analisá-lo de modo a apreender os conhecimentos sobre a atividade das professoras estagiárias reconstituída/reconstruída nas fronteiras entre linguagem e trabalho.

Inicialmente, observando a linha teórico-metodológica adotada em muitas das pesquisas brasileiras estudando o trabalho docente, pensei em me apoiar no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) e na metodologia de análise de textos produzidos *sobre o* ou *no* trabalho educacional proposta por Bronckart e Machado (2004). No entanto, a análise proposta por essa metodologia parecia não me fornecer as ferramentas para apreender o meu objeto de acordo com os meus objetivos, quais sejam o de observar e discutir o gênero e os estilos tornados visíveis no processo da troca verbal desencadeada pelas condições dialógicas criadas pelo quadro da autoconfrontação. Além disso, não encontrava nessas duas referências o enfoque do processo dialógico e das relações dialógicas no estudo do desenvolvimento, que foi o que me instigou desde o início a proposta da autoconfrontação como instrumento de coanálise e desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003). Aos poucos, fui percebendo que esses eram objetos e objetivos construídos dentro de um quadro teórico-metodológico específico, isto é, o dialogismo círculo-bakhtiniano articulado à teoria vigotskiana do desenvolvimento. Portanto,

¹³ ERGonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

concluí que era nesse quadro que eu deveria buscar os recursos para o meu trabalho de análise; sem excluir, contudo, a possibilidade de mobilizar outras referências teórico-metodológicas que convergissem para o mesmo objeto e oferecessem recursos adequados para alcançar meus objetivos de pesquisa.

Com o tempo limitado, como costuma ser o de uma pesquisa de mestrado¹⁴, não pude aprofundar, como eu gostaria, as questões da análise da atividade linguageira em autoconfrontação. Mesmo assim, cumpri os objetivos propostos na dissertação conforme o meu nível de amadurecimento teórico naquele momento, e com apoio nos exemplos de análise de diálogo apresentados em Faïta e Saujat (2010), Faïta (2004), Clot e Faïta (2000), e também nas orientações de Vieira e Faïta (2003) sobre o modo de apreensão da troca verbal via enunciado concreto para se poder captar “as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade.” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.43). E, principalmente, tentando assimilar e me apropriar das proposições instigadoras de Faïta (2004) e das pistas levantadas pelo autor sobre o processo de apropriação dos gêneros de discurso – “modos de comunicar com outro, ‘enunciações-tipos’¹⁵” (FAÏTA, 2004, s/n) – transformados em instrumentos para a ação dos sujeitos engajados na troca verbal, em determinadas situações, e de acordo com seus projetos e intenções discursivas/acionais. Também contribuíram para esclarecer algumas dúvidas as trocas com o Prof. Faïta a respeito da análise do diálogo na ocasião de sua vinda à Fortaleza para um evento na área de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas¹⁶.

Vale ressaltar que, naquele momento, também recorri a referências dos estudos de formação reflexiva e crítica de professores (CASTRO, 2004; ROMERO, 2004; LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2004; GIMENEZ, 2005), que enfocavam a importância dos processos reflexivos sobre a prática e o papel da linguagem na realização desses processos, para dialogar com os propósitos da intervenção com autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000). E, dialogamos também com os estudos de crenças (BARCELOS, 2001; 2004; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004), já que estas, entendidas como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72), apareceram como um dos referenciais para a ação das professoras estagiárias, e, logo, como uma fonte para a formulação dos “recursos intermediários”

¹⁴ Apenas dois anos para cumprir créditos de disciplinas, escrever e qualificar o projeto de dissertação, coletar dados ou realizar experimentos/experiências/estudos de caso e, ainda, analisar o corpus e redigir a dissertação, apresentando e discutindo os resultados. Esse curto prazo, já preenchido por múltiplas tarefas, não me permitiu amadurecer questões, para mim, tão inquietantes como importantes e estimulantes.

¹⁵ “des façons de communiquer avec autrui, des ‘énonciations-types’” (FAÏTA, 2004, s/n).

¹⁶ II FLAEL – Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, realizado em 2010, na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza.

(caracterizadores do gênero iniciantes/estagiários) na fase de aprendizagem do *métier*, transitória para o desenvolvimento da *expertise* profissional.

Seguidamente à experiência da pesquisa de mestrado, utilizando o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, busquei aprofundar meus estudos sobre suas bases teóricas e dar continuidade às minhas reflexões. Paralelamente, engajei-me no projeto de pesquisa da Profa. Rozania Moraes, participando como colaboradora em todas as fases de implementação da autoconfrontação e também na formação piloto (apontada anteriormente); e tornei-me também membro do grupo de estudo LIFT. Todas essas ações, os diálogos (com pesquisadores, estudantes, autores, temas, pontos de vista, experiências etc.) e a vivência nesses contextos fomentaram ainda mais minhas inquietações e o interesse de contribuir, ao menos um pouco, com uma pesquisa mais extensiva (uma tese de doutorado) para avançar a discussão das questões envolvendo a análise dos diálogos de autoconfrontação no âmbito de suas próprias bases teórico-metodológicas, isto é, com base no dialogismo bakhtiniano e na teoria vigotskiana do desenvolvimento.

Já durante o curso de doutorado, foi muito importante para o amadurecimento da minha pesquisa o período de estágio de doutorado sanduíche na *Aix-Marseille Université* sob a direção de meu coorientador, o Prof. Daniel Faïta, com quem tive a oportunidade de vivenciar produtivas trocas sobre questões teóricas, metodológicas e práticas relacionadas à pesquisa, e de quem pude receber muitos esclarecimentos a respeito do quadro metodológico da autoconfrontação e, sobretudo, da análise-intepretação da atividade linguageira desenvolvida nesse quadro.

Além disso, também foram muito proveitosas as participações nos seminários da equipe ERGAPE, centrados em questões envolvendo a análise da atividade e o desenvolvimento dos profissionais da educação; onde tive a oportunidade de acompanhar e aprender (com) os debates conduzidos por seus pesquisadores (René Amigues, Daniel Faïta, Frédéric Saujat, Laurence Espinassy, Christine Félix e Pascal Simonet) e também com a apresentação e discussão das pesquisas dos estudantes de doutorado em Educação associados à equipe. Além disso, foi muito significativa para a minha formação a oportunidade de assistir às conferências promovidas pela equipe ERGAPE com convidados externos de outras áreas: as conferências de François Daniellou e Sandrine Caroly, pesquisadores na área da Ergonomia; e de Yves Clot, pesquisador do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*¹⁷) na área de Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade.

¹⁷ Conservatório Nacional de Artes e Ofícios

Ressalto também a ocasião muito pertinente de assistir, no Departamento de Ergologia da *Aix-Marseille Université*, à conferência “*Filmer le travail*”¹⁸ com os pesquisadores Daniel Faïta e Guy Lambert¹⁹ sobre a experiência colaborativa na realização da primeira autoconfrontação cruzada com os condutores de TGV²⁰.

Não poderia deixar de relatar a enriquecedora e estimulante oportunidade de tratar pessoalmente de questões teórico-metodológicas de nossa análise dialógica dos diálogos de autoconfrontação com o pesquisador Frédéric François, professor emérito em Ciências da Linguagem na *Université Paris Descartes – Paris V* (em dois momentos, principalmente, acerca da análise-interpretação dos diálogos), e com a pesquisadora brasileira Marília Amorim, professora na *Université Saint-Denis – Paris III* (em um momento, principalmente, sobre a questão das diferenças envolvidas na análise de duas experiências distintas de autoconfrontação, cada uma com duas diferentes professoras e conduzidas por diferentes pesquisadoras).

Além disso, foi muito oportuna a chance de acompanhar o curso de Gestualidade ministrado pela Profa. Marion Tellier, atuante na Didática das Línguas, na *Aix-Marseille Université*, no polo de *Aix-en-Provence*. Essa experiência foi fundamental para a decisão de incluir a atenção ao gesto na abordagem dos enunciados concretos de autoconfrontação. E, por fim, relato, ainda, o contato com o Prof. Daniel Véronique, sociolinguista e coordenador do *Laboratoire Langage et Parole*²¹. Esse contato foi imprescindível para o meu acesso ao laboratório e o contato com a Profa. Marion Tellier.

Depois desse relato mais pessoal, convidamos o leitor a acompanhar, agora, a apresentação e problematização desta pesquisa.

No que se refere à metodologia da autoconfrontação, ela foi utilizada pela primeira vez, dentro dos atuais princípios teórico-metodológicos (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a), em 1997, por Daniel Faïta, em uma investigação sobre o trabalho de condutores de trem na França²². Desde então, a autoconfrontação vem sendo utilizada e adaptada nas intervenções na área da Ergonomia e da Clínica da Atividade, dentre as quais destacamos a mobilização desse quadro metodológico para a investigação e formação na área educacional, já que este constitui também nosso campo de intervenção. No contexto da equipe ERGAPE, sediada em Marselha, na França,

¹⁸ “Filmar o trabalho”.

¹⁹ Guy Lambert participou do projeto como diretor responsável pelas filmagens e edição dos filmes da autoconfrontação – *Exercices de styles* (1996).

²⁰ Trem de Grande Velocidade.

²¹ Laboratório Linguagem e Fala.

²² FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs visuels*, n° 6, 1997, p. 75-86.

referenciamos as teses de Saujat (2002) e Espinassy (2006) como pioneiros na área; mas, muitos outros trabalhos já foram realizados e outros estão em andamento. Em relação ao contexto brasileiro, citamos anteriormente algumas pesquisas realizadas entre 2005 e 2007. Desde esse período, cresce o número de trabalhos brasileiros utilizando a autoconfrontação como quadro de análise da atividade de professores, com pretensões à produção de conhecimentos (dos mais gerais aos mais específicos), e também enfocando a formação e o desenvolvimento profissional. Como podemos ver, os pesquisadores brasileiros da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem têm acompanhado os avanços teórico-metodológicos em relação à mobilização de aportes das ciências do trabalho; o que parece dever-se, em grande parte, aos produtivos intercâmbios internacionais²³ (por exemplo, entre universidades brasileiras e universidades francesas, suíças, portuguesas, canadenses etc.).

Retrospectivamente, no que concerne à Ergonomia francófona, desde meados da década de 1990, iniciou-se uma mobilização coletiva de pesquisadores da área da análise do trabalho no sentido de discutir as bases epistemológicas da Ergonomia da Atividade (WISNER, 1995; DANIELLOU, 1996a), tanto enquanto prática como enquanto campo científico de produção de conhecimentos. Verifica-se, também, por volta do mesmo período, o interesse de se discutir o papel da linguagem no trabalho e na análise deste (BOUTET, 1995). Surgem também metodologias de investigação do trabalho por intermédio da incitação da verbalização dos trabalhadores sobre suas ações, como, por exemplo, a análise do curso da ação (THEUREAU, 1992) e a entrevista de explicitação (VERMERSCH, 1994); além de metodologias outras, como as análises sociolinguísticas, tomando como objeto a “parte linguageira do trabalho” tanto oral como escrita (LACOSTE, 1995; TEIGER, 1995; PÈNE, 1995, para citar alguns), e outras formas de verbalização *a posteriori* sobre o trabalho (DANIELLOU; GARRIGOU, 1995). Referente a isso, as obras coletivas *Paroles au travail* (BOUTET, 1995) e *Langage et Travail* (BORZEIX; FRAENKEL, 2001) apresentam resultados de trabalhos de colaboração interdisciplinar que testemunham a exploração e consolidação do novo campo das relações entre linguagem e trabalho, por meio de abordagens diversas, tanto da parte linguageira (comunicativa e interacional) *do/no* trabalho, como do discurso *sobre* o trabalho (NOUROUDINE, 2002).

A proliferação desses tipos de estudo e os seus respectivos avanços teórico-metodológicos permitem compreender que a linguagem, objeto de natureza particular, estudado por disciplinas tão diversas quanto específicas (linguística, sociolinguística,

²³ Nas subseções 2.3.2 e 2.4.1, abordamos alguns desses intercâmbios e de seus frutos, e, principalmente, as parcerias entre pesquisadores brasileiros e franceses.

pragmática, análise do discurso, análise da conversação, interacionismo e, ainda, pela etnometodologia, antropologia, psicologia etc.), apresenta-se como fonte e/ou recurso, objeto conceitual e/ou suporte metodológico de análise e interpretação para a produção de conhecimentos sobre o trabalho. Nesse sentido, a linguagem pode figurar, nessas pesquisas, tanto como ação (as falas e os escritos do trabalho), quanto como discurso sobre a ação; podendo ainda constituir-se como ação reflexiva, visando seja à transformação das situações de trabalho, seja à formação e ao desenvolvimento profissional; ou, ainda, à produção de conhecimentos científicos sobre o trabalho.

Porém, como observa Faïta (2002a), apesar do interesse das ciências do trabalho, a partir do último quarto do século XX, pelas questões relacionadas à linguagem, o estudo das práticas languageiras parece vir servindo apenas como via de acesso “a um plano secundário no qual se situa o verdadeiro objeto” (FAÏTA, 2002a, p. 46) diferente da linguagem. Disso decorre, segundo o autor, uma série de problemas, por exemplo, 1) em relação ao objeto da pesquisa: “o próprio funcionamento da linguagem ou as condutas dos atores e seus efeitos?” (FAÏTA, 2002a, p. 47); e, 2) em relação aos ensinamentos que podem derivar dela: principalmente a produção de conhecimento sobre as atividades de trabalho ou primeiramente a compreensão da especificidade da linguagem?

Face a tais interrogações, Faïta (2002a, p. 46) assevera que

as conclusões relativas ao verdadeiro objeto de uma pesquisa sobre o trabalho permanecerão superficiais enquanto não se chegar a estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da **atividade verbal** e as demais dimensões da **atividade geral**. (FAÏTA, 2002a, p. 49). [grifos nossos]

Mais recentemente, sempre discutindo a questão das imbricações entre a linguagem e as demais atividades humanas, Faïta (2011) explica que, no estágio atual, é indiscutível o “caráter ‘englobante’ da atividade verbal²⁴” (FAÏTA, 2011, p. 66). Diante disso, a questão que se coloca é a de compreender como essa imbricação concorre para dar sentido ao uso que o sujeito faz da linguagem²⁵ em suas atividades.

No que concerne, especificamente, às particularidades metodológicas da autoconfrontação, entendemos que, primeiramente, a linguagem (imagem da atividade de trabalho, e por meio dela todas as dimensões languageiras envolvidas na fala e nos atos humanos) é usada para criar as condições favoráveis para que os protagonistas das ações se

²⁴ “le caractère ‘englobant’ de l’activité verbale” (FAÏTA, 2011, p. 66).

²⁵ Entenda-se aí não apenas a língua, mas as demais linguagens e sistemas semióticos, podendo ser transformados em instrumentos para a ação e na ação.

transformem em “observadores de sua própria atividade²⁶” (CLOT, 2001, p. 10). Isto é, analistas e intérpretes da própria experiência vivida, então, vista, reconstituída e revivida no quadro da autoconfrontação. Segundo Clot (2001), apenas conseguindo modificar assim o estatuto dos sujeitos – de protagonistas do trabalho a protagonistas da observação – pode-se também chegar a mudar o estatuto da experiência – de experiência vivida a “meio de viver outras experiências²⁷” (CLOT, 2001, p. 10). E, com efeito, a mudança do estatuto dos protagonistas em observadores se dá em um novo uso da linguagem, por esses sujeitos, em uma nova atividade – linguageira, interpretativa, reflexiva e de reconstrução da experiência.

Vieira e Faïta (2003), levando adiante o papel do filme da atividade vivida na ativação dessa atividade linguageira e interpretativa do protagonista observador sobre o próprio vivido, explicam que a experiência da autoconfrontação provoca não apenas o comentário, “mas um funcionamento dialógico interior em direção a enunciações que o autoconfrontado não poderia destravar sem a presença de um texto visualizável (imagem, fala...) que o força a ajustar os seus ditos com os seus feitos” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43). Além disso, a situação da troca verbal com o pesquisador e com o par tem também um papel considerável (e não negligenciável) na determinação das enunciações e dos meios linguageiros escolhidos pelo sujeito para reconstruir a experiência vivida. Ressalta-se, assim, a importância de se estudar e tentar compreender as particularidades da atividade linguageira que retoma a atividade de trabalho como objeto em uma experiência de desdobramento (nos vários sentidos do termo) do vivido.

Nesse sentido, reafirmamos o propósito desta tese, apontado logo nas primeiras linhas desta introdução. Isto é, retomar os diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês para empreender uma abordagem dialógica, visando compreender o funcionamento da atividade linguageira no processo da autoconfrontação, e esperando que essa abordagem permita levantar recursos, ferramentas, noções/conceitos pertinentes para a análise e interpretação dos fenômenos/eventos linguageiros e das transformações/desenvolvimentos manifestados nas fronteiras entre atividade linguageira e atividade de trabalho.

Em segunda instância, essa pesquisa também dá continuidade à nossa preocupação (como dissemos, nascida da experiência como professora estagiária de francês) de compreender melhor a atividade do professor de FLE, e conhecer as dificuldades e os recursos mobilizados pelos alunos-professores na vivência da dupla situação de trabalho e de

²⁶ “observateurs de leur propre activité” (CLOT, 2001, p. 10).

²⁷ “moyen de vivre d’autres expériences” (*Ibid.*, p. 10).

aprendizagem do *métier*. Essa preocupação nos leva a tentar estender os resultados de nossa busca (em relação à abordagem de análise dos diálogos) à uma reflexão sobre como a análise da atividade no quadro metodológico da autoconfrontação e o estudo das relações dialógicas e das transformações proporcionadas pelo processo dialógico trazem novos insumos para se pensar uma renovação das práticas de formação.

Assim, esquematicamente, podemos apresentar os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

1) compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa dos diálogos concretos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês.

Objetivos específicos:

1.1) investigar os meios enunciativos mobilizados pelas professoras na troca verbal em autoconfrontação e compreender como se manifestam as relações entre os três polos constitutivos da atividade linguageira: sujeito, objeto e outro(s);

1.2) compreender as forças motoras do desenvolvimento, isto é, da transformação das relações dialógicas ao longo do processo de autoconfrontação;

1.3) ponderar sobre como o estudo da atividade linguageira e do desenvolvimento no quadro da autoconfrontação permite compreender melhor a atividade das professoras estagiárias de francês, e sobre como os conhecimentos produzidos permitem repensar as práticas de formação.

Desdobramos cada um dos objetivos específicos em algumas questões de pesquisa que guiaram nossa abordagem dialógica do *corpus* discursivo composto pelos diálogos das duas experiências de autoconfrontação.

Em conformidade ao primeiro objetivo específico, formulamos as seguintes questões:

a) que meios enunciativos e recursos linguageiros são mobilizados pelas professoras para contextualizar e reconstituir a atividade de trabalho?

b) como esses meios e recursos são transformados para e na ação das professoras nas situações da troca verbal em autoconfrontação?

- c) que elementos nos permitem observar as relações na atividade linguageira – direcionamento da ação linguageira do sujeito para o objeto e para o outro?
- d) de que tipos são essas relações e sob que formas elas se materializam?

Relacionadas ao segundo objetivo específico, apresentamos as questões que seguem:

- a) em que situações do processo dialógico de autoconfrontação é possível observar transformações nas relações dialógicas manifestadas na atividade linguageira?
- b) que fenômenos/eventos podemos observar na troca verbal e como eles se relacionam às condições criadas pelo quadro metodológico?

Finalmente, relativas ao terceiro objetivo específico, elaboramos mais duas questões:

- a) que novos conhecimentos é possível produzir sobre a atividade das professoras estagiárias de francês a partir da troca verbal em autoconfrontação e de sua abordagem dialógica?
- b) como esses conhecimentos permitem pensar novas possibilidades para as práticas de formação de professores de francês?

Como podemos observar, os objetivos e as questões de pesquisa foram construídos conforme as bases teórico-metodológicas que fundamentaram nossa abordagem dialógica e apoiaram, portanto, nossas análises e a discussão dos resultados. Respondendo aos propósitos deste trabalho, a tese foi organizada em cinco capítulos, compreendendo dois capítulos de fundamentação teórica, um capítulo descrevendo a metodologia da pesquisa, um capítulo de análises correspondente à nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira em autoconfrontação, um capítulo apresentando e discutindo os resultados da abordagem dialógica empreendida. Além desta introdução e da conclusão.

O capítulo intitulado *Aportes interdisciplinares para a análise da atividade e seu desenvolvimento* (2) é dedicado à apresentação e discussão dos dois conceitos centrais para a pesquisa: *atividade* e *desenvolvimento*; e está dividido em quatro seções maiores. Na primeira seção (2.1), tratamos da evolução das formulações do conceito de atividade como objeto de análise nos campos da ergonomia de língua francesa (WISNER, 1995; DANIELLOU, 1996a) e da psicologia do trabalho (CLOT, 2006a, 2008). Na segunda seção (2.2), enfocamos o papel

da linguagem na atividade e no desenvolvimento humano com base nas teses vigotskianas sobre a relação entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2008a, 2008b), os instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012) e o conceito de desenvolvimento (BROSSARD, 2012). Ainda nessa seção, apresentamos os conceitos básicos da teoria da atividade elaborada por Leontiev (1978) na esteira das discussões iniciadas por Vigotski; e também o quadro metodológico da autoconfrontação reelaborado na perspectiva clínica da atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a) e fundamentado na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana e no dialogismo bakhtiniano. Na terceira seção (2.3), abordamos a formação do campo *linguagem e trabalho*. Primeiramente, tratamos um pouco sobre o surgimento da fala dos trabalhadores como objeto de análise (WISNER, 1996; BOUTET, 2008). Em seguida, fazemos uma breve revisão das colaborações interdisciplinares na França (BORZEIX; FRAENKEL, 2001) e no Brasil (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002a), abrindo o campo do estudo das relações entre linguagem e trabalho. Na quarta seção (2.4), apresentamos uma caracterização da atividade do professor de língua estrangeira (LE) e, em especial, o professor de francês língua estrangeira (FLE) na perspectiva do ensino como trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008; MACHADO, 2004a) e com base na abordagem ergonômica da atividade docente (AMIGUES, 2002, 2003, 2004, 2009; FAÏTA, 2003; SAUJAT, 2002, 2004a); e, discorreremos também sobre a Didática das Línguas e a Didática do FLE, enquanto dimensão prescritiva do trabalho do professor de LE, e, portanto, considerada como uma de suas partes constitutivas.

O capítulo intitulado *Fundamentos para uma análise dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação* (3) foi dividido em cinco seções. Na primeira seção (3.1), apresentamos e discutimos os aportes da teoria da enunciação círculo-bakhtiniana que sustentam nossa abordagem dialógica da atividade linguageira nos diálogos de autoconfrontação, com referência tanto nos textos do próprio círculo (BAKHTIN, 2006a, 2006b, 2006c, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 1976, 1981), como na leitura de autores estudiosos da obra do Círculo (AMORIM, 2012; BRAIT, 2005, 2012, 2013; BRAIT; PISTORI, 2012; CEREJA, 2012; FARACO, 2006; MARCHEZAN, 2012; MIOTELLO, 2012; TODOROV, 1981). Essa primeira seção está distribuída em cinco subseções que tratam do dialogismo e das relações dialógicas; do enunciado concreto e dos gêneros de discurso; das relações entre a noção de tema e a significação, e entre semiótica e ideologia; ainda, nessas subseções, resenhamos alguns aspectos do diálogo cotidiano, isto é, dos enunciados da fala cotidiana (VOLOCHÍNOV, 1976, 1981), que nos ajudam a ponderar sobre as particularidades dos

diálogos de autoconfrontação; e, propomos também uma articulação da teoria da enunciação com a teoria da atividade nos âmbitos da psicologia (LEONTIEV, 1978) e da clínica da atividade (CLOT, 2006a), apresentando uma formulação de nossa compreensão da produção verbal como uma atividade linguageira. Na segunda seção (3.2), apresentamos os aportes dos estudos da gestualidade (TELLIER, 2006, 2008; CADET; TELLIER; 2007; COSNIER, 1982; MCNEILL, 1985) que fornecem um embasamento teórico especializado à nossa abordagem do gesto como uma dimensão constitutiva dos enunciados da fala, e, logo, da atividade linguageira em autoconfrontação.

O capítulo correspondente à *Metodologia da pesquisa* (4) está organizado em três seções maiores. Na primeira seção (4.1), fazemos uma apresentação geral da pesquisa: natureza e objetivos; campo de estudo; objeto e método. Na segunda seção (4.2), apresentamos uma contextualização das experiências de autoconfrontação retomadas na pesquisa, enfocando o contexto das intervenções com autoconfrontação; os problemas motivadores; a composição dos processos; a delimitação do *corpus* discursivo objeto das análises; e, finalmente, os procedimentos éticos da pesquisa. Na terceira seção (4.3), descrevemos nossos procedimentos metodológicos de análise e interpretação dos diálogos, explicando a seleção das sequências de diálogo analisadas; a organização de nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa; as questões de pesquisa orientando nossa abordagem dos diálogos; os conceitos e noções de apoio à nossa abordagem dialógica; e os critérios de transcrição dos diálogos, que inclui a atenção à sua dimensão gestual/visual.

O capítulo (5) consiste na apresentação de nossa *Abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira nos diálogos de autoconfrontação*, com a qual buscamos compreender o funcionamento da atividade linguageira nesse processo e as forças motoras do desenvolvimento. Esse capítulo está dividido em duas seções que tratam respectivamente das análises dos diálogos da primeira e da segunda experiências de autoconfrontação (EXP1 e EXP2).

O capítulo (6) consiste na *Discussão dos resultados* de nossa abordagem dialógica da atividade linguageira nas duas experiências de autoconfrontação, e está distribuído em três seções maiores. Nas duas primeiras seções, apresentamos os resultados, compondo um inventário dos meios enunciativos (6.1) mais recorrentes e marcantes na atividade linguageira das professoras e um inventário de gestos (6.2) que apareceram como elementos constitutivos dos enunciados concretos. Na terceira seção (6.3), fazemos nossas ponderações sobre o estudo realizado, discutindo e apresentando nossas reflexões sobre como a abordagem dialógica da atividade linguageira e do desenvolvimento em autoconfrontação permite compreender

melhor a atividade das professoras estagiárias de francês, e sobre como os conhecimentos produzidos permitem repensar as práticas de formação.

Finalmente, na *Conclusão*, fazemos um apanhado geral do nosso estudo, tecendo nossas considerações sobre os resultados alcançados e suas possíveis implicações para a análise dos diálogos de autoconfrontação e para a formação dos professores de FLE/LE. Além disso, sinalizamos algumas perspectivas abertas para novas pesquisas e questões e assuntos que merecem, a nosso ver, maiores aprofundamentos.

2 APORTES INTERDISCIPLINARES PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE HUMANA E DE SEU DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos dois conceitos centrais para a pesquisa que toma como objeto diálogos de análise da atividade. Primeiramente, a própria unidade de análise: a *atividade*; em seguida, aquele que se apresenta como o principal objetivo das intervenções na ergonomia da atividade (DANIELLOU, 1996a; WISNER, 1995) e, principalmente, na perspectiva da clínica da atividade (CLOT, 2006a, 2006b, 2008): o *desenvolvimento*.

O capítulo está dividido em quatro seções maiores: em 2.1, tratamos da evolução das formulações do conceito de *atividade* como objeto de análise; em 2.2, enfocamos a relação entre atividade, linguagem e *desenvolvimento*; em 2.3, abordamos a formação do campo *linguagem e trabalho*; em 2.4, apresentamos uma caracterização da atividade do professor de FLE pela abordagem ergonômica da atividade.

2.1. ATIVIDADE: UM OBJETO DE ANÁLISE

Nesta seção, fazemos um breve apanhado sobre a formulação e a evolução do conceito de *atividade* nos campos da ergonomia de língua francesa (WISNER, 1995; DANIELLOU, 1996a) e da psicologia do trabalho (CLOT, 2006a, 2008).

2.1.1 Análise do trabalho na tradição francófona da ergonomia

Enquanto a ergonomia nasce, em solo anglo-saxão, no período pós-Segunda Guerra, do encorajamento à cooperação pluridisciplinar (inicialmente entre a fisiologia, a psicologia e a engenharia), visando principalmente à eficiência técnica e à produtividade na indústria (WISNER, 1996), a ergonomia *da atividade* se desenvolve, em terreno francófono, a partir de “uma inversão de perspectiva em relação ao modelo clássico²⁸” de intervenção no trabalho (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 77). Isso significou não a perda de seu caráter pluridisciplinar, mas um afastamento dos métodos experimentais e positivistas que eram empregados na ergonomia anglófona. Além disso, mudou-se o enfoque da adaptação do homem ao trabalho para a adaptação do trabalho ao homem, e emergiu a preocupação em questionar e discutir os reais estatuto e objeto da ergonomia.

²⁸ “un renversement de perspective à l’égard du modèle classique” (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 77).

Entre as formulações conceptuais que marcam a distinção constitutiva da ergonomia francófona está a elaboração do próprio conceito de trabalho, o qual é considerado, conforme Wisner (1996), o verdadeiro objeto da ergonomia francófona.

Para Terssac e Maggi (1996, p. 77), “trabalho” é uma noção complexa, no mínimo por dois motivos: primeiro porque as práticas variam de uma situação para outra; e segundo, porque o sentido da noção é variável ao longo do tempo e de uma sociedade para outra. Além disso, segundo os autores (TERSSAC; MAGGI, 1996, p. 81), há pelo menos duas formas de ver o trabalho: do ponto de vista daqueles que o definem ou controlam; e do ponto de vista daqueles que o vivem. A hipótese desses autores é a de que o projeto da ergonomia deva reunir as duas ordens da realidade do trabalho: a das ações quotidianas de trabalho (o lado dos trabalhadores) e a das ações estruturantes da própria definição do trabalho (âmbito de sua concepção, das regras e das obrigações do trabalho).

Nesse sentido, conforme Daniellou (1996c, p. 184), a prática da análise ergonômica da atividade está ancorada na importante constatação da “diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real²⁹”. Essa distância conceitual começa com a distinção que fazem Ombredane e Faverge (1955 *apud* FAÏTA, 2003, p. 18) entre “o que há a fazer³⁰” e “como os trabalhadores o fazem³¹”. Segundo Hubault (1996, p. 104), essa descontinuidade entre a tarefa e o que ela exige do homem para poder realizá-la é fundadora da própria ergonomia, cuja missão seria justamente a de aprofundar a compreensão sobre a atividade.

Ainda conforme Hubault (1996), a atividade consistiria no conjunto de “compromissos operatórios³²” (HUBAULT, 1996, p. 104) por meio dos quais o trabalhador tenta gerir a descontinuidade causada por um “conflito de lógicas³³” (HUBAULT, 1996, p. 104). Contudo, esses compromissos, que constituiriam o trabalho real, isto é, tudo o que o trabalhador passa, tudo que ele enfrenta e mobiliza para fazer o que é preciso, não é algo visível. Fazendo uma distinção entre comportamento e atividade, Hubault (1996) explica que, embora o comportamento informe sobre o trabalho, ele corresponde apenas à sua parte manifesta, mas não constitui toda a realidade do trabalho. Isso justifica, segundo o autor, a análise da atividade, por meio da qual se busca uma “revelação” das dimensões escondidas e não evidentes do trabalho. Porém, essa análise, segundo o autor, não deveria ser confundida com a simples observação ou análise dos comportamentos.

²⁹ “la différence entre le travail prescrit et le travail réel” (DANIELLOU, 1996c, p. 184).

³⁰ “ce qu’il y a à faire” (OMBREDANE; FAVERGE, 1955 *apud* FAÏTA, 2003, p. 18).

³¹ “comment les travailleurs le font” (OMBREDANE; FAVERGE, 1955 *apud* FAÏTA, 2003, p. 18).

³² “compromis opératoires” (HUBAULT, 1996, p. 104).

³³ “conflit de logiques” (*Ibid.*, p. 104).

Dado o caráter enigmático do trabalho, enquanto objeto da ergonomia francófona (WISNER, 1996, p. 44), era importante refletir sobre os meios mais adequados para se chegar aos objetivos de conhecimento e de transformação no cerne da abordagem ergonômica, cujo lema é “compreender o trabalho para transformá-lo³⁴” (DANIELLOU, 1996b, p. 1).

De acordo com Wisner (1996), a análise ergonômica do trabalho (doravante AET) se torna uma metodologia essencial, nos países francófonos, voltada para o exame da complexidade da realidade e para a proposição de “soluções operatórias³⁵” (WISNER, 1996, p. 41) a partir de uma intervenção em campo, e não pela aplicação de modelos pré-elaborados. Desse modo, a abordagem ergonômica vai se constituindo como uma disciplina essencialmente *de campo*, como explica Dejours (1996), em que a intervenção é sempre precedida de uma *demande* por parte dos interessados (pelos próprios trabalhadores ou pela empresa/indústria), em razão de dificuldades na organização e na gestão do trabalho e/ou pela necessidade de uma reconcepção no âmbito das prescrições, das tarefas. Muito embora, a AET tenha limitado sua atenção, por algum tempo, aos comportamentos “motores”, não levando em consideração as falas dos trabalhadores.

Assim, uma ruptura decisiva para os novos rumos da análise e para o conhecimento sobre o trabalho ocorre justamente quando a fala passa a ser considerada um comportamento³⁶. Contribuíram para essa nova concepção os avanços nos campos da pragmática e da sociolinguística na consideração das produções languageiras, respectivamente, como atos e como comportamentos. Tal acontecimento coincide com “o surgimento da autoconfrontação³⁷[...] [que] abre a porta para a interpretação, para a busca do sentido, e ao mesmo tempo também para uma abordagem muito eficaz dos problemas do trabalho³⁸” (WISNER, 1996, p. 44).

Desde então, a forma usual da AET consistia, conforme Wisner (1996), em associar a descrição dos comportamentos (inclusive os verbais) com a autoconfrontação verbal entre o trabalhador e o profissional da ergonomia. Duas variantes dessa abordagem

³⁴ “comprendre le travail pour le transformer” (DANIELLOU, 1996b, p. 1).

³⁵ “solutions opératoires” (WISNER, 1996, p. 41).

³⁶ Ver seção 2.3.1 sobre o surgimento da fala dos trabalhadores como objeto de análise.

³⁷ A autoconfrontação citada por Wisner (1996), nesse momento, remete à apariação dos primeiros métodos de análise do trabalho consistindo na realização de “entrevistas de autoconfrontação”, isto é, entrevistas tomando como base a observação e o registro material do comportamento dos trabalhadores. Theureau (2010) cita Pinsky e Theureau (1987) e Cranach *et al.* (1982) como exemplos primordiais de pesquisas mobilizando esses métodos de autoconfrontação. Nesse caso, não se trata, ainda, da posterior reformulação teórico-metodológica da *autoconfrontação cruzada* (FAÍTA, 1997; CLOT; FAÍTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001; FAÍTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÍTA, 2003; FAÍTA, 2007a; FAÍTA; MAGGI, 2007) sobre a qual se apoia esta pesquisa.

³⁸ “l’apparition de l’autoconfrontation [...] ouvre la porte à l’interprétation, à la recherche du sens en même temps qu’à une approche très efficace des problèmes du travail” (WISNER, 1996, p. 44).

eram o uso da autoconfrontação escrita e a submissão dos resultados da análise dos comportamentos (registrada em vídeo) para colegas de trabalho da pessoa observada. Para Wisner (1996), a AET orienta a intervenção ergonômica na medida em que permite “abordar o modo como o ou os trabalhadores constituem os problemas antes de resolvê-los³⁹” (WISNER, 1996, p. 42); a partir do que, a análise poderia levar não apenas a transformações dos sistemas técnicos, mas também a propostas de mudança na própria organização do trabalho.

Tradicionalmente, a análise do trabalho é motivada pela solicitação da intervenção do ergônomo por parte da empresa. Essa demanda informa não apenas a existência de problemas factuais que a motivam, mas também aponta para um problema nas representações⁴⁰ sobre trabalho em circulação na empresa. Caberia então ao ergônomo, a partir da análise das representações anteriores à sua intervenção, em conjugação com suas próprias representações das situações observadas, formular hipóteses para construir seu diagnóstico, e, em seguida, submetê-lo à validação por parte dos trabalhadores.

Dessa forma, a análise ergonômica não incide apenas sobre os dados factuais, mas também sobre as representações. A discussão dos resultados da análise junto aos trabalhadores é vista, então, como meio de desencadear um processo de transformação das representações e, em consequência disso, transformar também a situação de trabalho (DANIELLOU, 1996c, p. 187).

Como vimos, a compreensão tradicional da ergonomia acerca das dimensões prescritivas e das ações concretas de trabalho fizeram emergir os conceitos de tarefa e atividade para se referir, respectivamente, ao trabalho prescrito e ao trabalho realizado. Entretanto, progressivamente, a ancoragem da intervenção ergonômica na distância entre prescrito e realizado teve o papel de chamar a atenção para as dimensões não visíveis da atividade, no intervalo entre esses dois polos; a exemplo da concepção de “compromissos operatórios” formulada por Hubault (1996) para englobar tudo aquilo que o sujeito mobiliza para cumprir o que a tarefa exige dele.

Na subseção a seguir, tratamos de como a perspectiva clínica da atividade, no âmbito da psicologia do trabalho (CLOT, 2006a), reconcebe o conceito de atividade,

³⁹ “d’approcher la façon dont le ou les opérateurs constituent les problèmes avant de les résoudre” (WISNER, 1996, p. 42).

⁴⁰ Representações, nesse caso, é um termo empregado por Daniellou em sentido lato, correspondendo *grosso modo* às opiniões e impressões dos trabalhadores e dos ergônomos sobre as situações de trabalho. Em geral, nesta seção, a palavra representação(ões) remete a esse sentido amplo do termo.

estendendo-a para além das fronteiras do realizado, e levando à mobilização de novos conceitos e métodos para abordar o novo objeto.

2.1.2 A psicologia do trabalho e a reconceptualização da atividade como unidade de análise

A elaboração de uma psicologia do trabalho (CLOT, 2006a) vai levantar uma série de reformulações e ponderações em torno do conceito de atividade oriundo da tradição francófona da ergonomia. Retemos aqui duas perspectivas abertas por essa disciplina fortemente inspirada na psicologia vigotskiana do desenvolvimento⁴¹: a ampliação do conceito de atividade; e a apresentação de um modelo tripolar, relacionado a uma concepção de atividade pluridirigida.

Quanto à primeira perspectiva, Clot (2006a), retomando o conceito de atividade da tradição ergonômica e colocando-o no centro da psicologia do trabalho, propõe uma nova conceptualização que expande as fronteiras da atividade para além do realizado. Essa concepção, conforme explicam Clot e Faïta (2000), atenta para o fato de que a atividade conjuga diferentes temporalidades, de modo que, tanto o que precede a realização como o que não chega a se realizar compõem, com o realizado, uma só unidade. Em suas palavras, “as atividades impedidas, suspendidas, adiadas, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas um unidade desarmônica⁴²” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).

Nesse sentido, Clot (2006a) fala também no *real da atividade*, que ultrapassa tanto a tarefa prescrita como a atividade realizada. Esse real, que inclui o possível e o impossível, e mesmo o inesperado, não pode ser observado diretamente. Por isso, é necessária uma metodologia própria – inspirada nos *métodos indiretos* (VIGOTSKI) e na *abordagem dialógica* (BAKHTIN) – que aceite que “a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise” (CLOT, 2006a, p. 133), pois ela sempre transborda o observável, incluindo dimensões implícitas, o não-dito, o subentendido, o suspenso, o impedido etc.

A segunda perspectiva chama a atenção para o triplo direcionamento da atividade, ao mesmo tempo, “dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (CLOT, 2006a, p. 97). Esta concepção apresenta, portanto, um

⁴¹ Abordamos algumas teses vigotskianas na próxima seção (2.2).

⁴² “les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).

modelo tripolar da atividade – sujeito, objeto e outro(s) – proposto como a unidade elementar de análise na psicologia do trabalho.

Essa unidade é, no dizer do autor, como uma “célula viva” (CLOT, 2006a, p. 101), composta por diferentes lógicas que se relacionam dinamicamente, nem sempre de modo concordante, mas em constante luta na gestão dos conflitos permanentes, presentes já no interior de cada polo e também entre eles. Contudo, antes de ser um problema, as “contradições na estrutura da atividade” (CLOT, 2006a, p. 100) são “fatores de incitação” (CLOT, 2006a, p. 101), constituem mesmo a fonte da ação do sujeito, que não age diretamente em resposta ao objeto, mas sobre suas próprias atividades e sobre as atividades dos outros em relação a ele.

Assim, a relação entre os polos da atividade pode ser melhor entendida como um intercâmbio entre atividades, as do sujeito e as dos outros sobre o objeto, mas também as atividades esperadas fixadas nos objetos como memória sócio-histórica das relações e tradições em um determinado meio. É nesse intercâmbio que o sujeito se constitui, ao se reconhecer na oposição eu – outro, na exposição às discordâncias, e na compreensão das diferenças de objetivos e motivações que animam a atividade real de cada um.

Seguindo Leontiev⁴³ na afirmativa de que “a ação nasce das relações de troca de atividades” (LEONTIEV *apud* CLOT, 2006a, p. 122), Clot (2006a) afirma, por sua vez que

é precisamente no ‘ponto de colisão’ entre todas as atividades possíveis e impossíveis de um sujeito que a ação se condensa em torno de objetivos a atingir. A ação não vem do nada; é uma irrupção simbólica. O sentido da ação remete essa ação a seu inverso, em outros termos, à cadeia das atividades que ela recorta. O sentido da ação imediata é aquilo que remete essa ação às atividades que a tecem, que une os objetivos que a planejam aos móveis (os seus e os dos outros) que convidam o sujeito a agir, mesmo contra sua vontade. (CLOT, 2006a, p. 122).

Outro aspecto dessa unidade triádica, como vimos mais acima, é que a relação entre os polos não se dá de modo direto, requer o investimento de objetos de mediação⁴⁴ – objetos, ferramentas, signos, mas sobretudo o gênero – que se tornam instrumentos da ação individual. A partir da noção bakhtiniana de gêneros, isto é, de “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2006b, p.262) [grifos do autor], Clot e Faïta (2000) propõem a noção de *gêneros de atividade* para compreender a dimensão social das formas de agir no trabalho, precedentes ao indivíduo, e por meio das quais sua atividade se realiza.

⁴³ Na subseção 2.2.2, apresentamos uma síntese dos conceitos da estrutura geral da atividade proposta por Leontiev (1978).

⁴⁴ Na subseção 2.2.1, tratamos das teses vigotskianas sobre a função da linguagem e dos signos como instrumento da ação humana, que se baseia na concepção da apropriação dos artefatos como mediadores da ação.

O gênero é de certa forma a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou recebem. Aquilo que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; aquilo que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11).⁴⁵

A atividade real pode ser então compreendida como “uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não-reiterável de uma situação singular” (CLOT, 2006a, p. 94). Na medida em que o indivíduo toma parte em um meio profissional e se apropria de suas formas comuns de vida, ele pode agir criativamente a partir delas. A apropriação individual do gênero corresponde a uma reformulação, a uma adaptação particular e criadora para fazê-lo servir à ação do sujeito em uma situação concreta; esse uso individual e criativo é chamado *estilo*, também em empréstimo à teoria da enunciação círculo-bakhtiniana⁴⁶. Clot e Faïta (2000) falam, a esse respeito, de uma “transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias⁴⁷” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 15). Desse modo, os gêneros mantêm-se vivos na e pela ação do sujeito, e dinâmicos, graças às suas contínuas modificações em resposta às contingências do real.

Podemos aqui traçar um diálogo com a concepção de Savoyant (2008), que opõe aos “saberes da tarefa⁴⁸” os “saberes implícitos⁴⁹” ou “saberes da atividade⁵⁰”. Enquanto os primeiros constituem-se essencialmente de saberes teóricos, os saberes da atividade se constroem e se desenvolvem para e na atividade mais do que em situação de formação, ligando-se diretamente ao contexto e às condições específicas da realização da atividade. Para o autor, a atenção que hodiernamente se dedica a esses saberes, na análise do trabalho, visa principalmente a torná-los de algum modo reconhecíveis e enunciáveis, para poder organizá-los como conteúdos de formação. Savoyant (2008) considera, contudo, que apenas no quadro da realização efetiva da atividade de trabalho pode-se chegar a apreender e compreender os saberes implícitos. Ou seja, para o autor, é preciso situar o estudo no plano da realização efetiva das ações.

⁴⁵ “Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l’activité, ce que les travailleurs d’un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie; ce qu’ils savent devoir faire grâce à une communauté d’évaluations présumées, sans qu’il soit nécessaire de respecificer la tâche chaque fois qu’elle se présente.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11).

⁴⁶ Assunto do capítulo 3.

⁴⁷ “transformation des genres dans l’histoire réelle des activités au moment d’agir, en fonction des circonstances” (*Ibid.*, p. 15).

⁴⁸ “savoirs de la tâche” (SAVOYANT, 2008).

⁴⁹ “savoirs implicites” (*Ibid.*).

⁵⁰ “savoirs de l’activité” (*Ibid.*).

Nesse sentido, Savoyant (2008) concorda com a pertinência do conceito de “gênero profissional⁵¹” (CLOT; FAÏTA, 2000) para se pensar os saberes implícitos do trabalho, uma vez que ele dá conta justamente da “parte subentendida da atividade”. Exatamente pelo fato de serem subentendidas, as avaliações comuns, que constituem o gênero, fazem a economia da atividade não precisando ser enunciadas. Por isso, é difícil para os próprios trabalhadores dizer o trabalho, como observa Souza-e-Silva (2011). É como se esses saberes da atividade, essas avaliações partilhadas estivessem “soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes⁵²” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11), pré-organizando tacitamente as operações e as condutas dos indivíduos que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional.

Assim, a proposição da noção de “gênero de atividade” (CLOT, 2006a; CLOT; FAÏTA, 2000) como um elemento intermediador da relação entre o sujeito e a organização do trabalho (e entre tarefa e atividade), traz um novo arsenal teórico e metodológico para analisar e transformar a atividade. Nessa nova abordagem, em vez de se buscar medir a distância entre a prescrição social e a atividade real, a análise da atividade passa a considerar o “trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais⁵³” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 9).

Nessa perspectiva, os gêneros da atividade constituem uma “memória coletiva⁵⁴” que dispõe para a atividade individual um repertório de ações composto na história social de uma profissão: “maneiras de se comportar, maneiras de se dirigir, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente ao seu objeto⁵⁵” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 12). Ainda com os autores, o gênero pode ser entendido também como um “estoque de ‘colocação em atos’, de ‘colocação em palavras’, mas também de conceptualizações pragmáticas (Samurçay e Pastré, 1995), prontos para servir⁵⁶” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13).

Na clínica da atividade, como explica Clot (2006b), o coletivo não deve ser entendido como grupo, nem como coleção de indivíduos. Fundamentada na teoria vigotskiana segundo a qual o social participa ativamente da formação e da constituição do indivíduo, de seu corpo e de seu pensamento, a clínica da atividade concebe o coletivo como um “recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual” (CLOT, 2006b, p. 102). Assim, no

⁵¹ “genre professionnel” (CLOT; FAÏTA, 2000).

⁵² “soudées aux choses et aux phénomènes correspondants” (*Ibid.*, p. 11).

⁵³ “travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels” (*Ibid.*, p. 9).

⁵⁴ “memoire collective” (*Ibid.*)

⁵⁵ “manières de se tenir, manières de s’adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet” (*Ibid.*, p. 12).

⁵⁶ “stock de ‘mises en actes’, de ‘mises en mots’, mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir” (*Ibid.*, p. 13).

âmbito do trabalho, “o coletivo é a profissão como história comum, do gesto partilhado a ser transmitido por herança como história coletiva do pensar sobre o trabalho.” (CLOT, 2006b, p. 104).

Além de se apoiar na história social e coletiva que forma o gênero, a atividade individual serve-se também da história pessoal do sujeito, que lhe oferece “instrumentos operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos sedimentados no curso de sua vida, que se pode ver igualmente como um estoque de prontos-para agir em função da avaliação da situação⁵⁷” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 17). A composição desse estoque e a capacidade de dele se servir com eficácia em um jogo dinâmico com o estoque ofertado pela memória social do gênero é o que constitui a experiência e a *expertise* do sujeito. Nesse sentido, Clot e Faïta (2000) propõem que a atividade real seja vista como a atividade que se realiza entre essas duas memórias/ histórias ou, ainda, por meio de um duplo movimento: “estilização dos gêneros e variação de si⁵⁸” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 18).

A partir disso, os autores defendem a organização de diálogos profissionais como meio de pôr expressamente em relação gêneros e estilos, isto é, as formas e recursos comuns e os modos como eles são recriados e reformulados na e pela atividade individual em situações concretas. A organização desses diálogos estão no cerne do dispositivo metodológico da autoconfrontação, que visa criar as condições propícias para uma coanálise da atividade, envolvendo pares e pesquisador.

Optamos por apresentar a autoconfrontação e seus princípios teórico-metodológicos na próxima seção, voltada para as relações entre atividade, linguagem e desenvolvimento. Isso porque a análise da atividade, nesse quadro metodológico embasado na teoria vigotskiana do desenvolvimento e no dialogismo bakhtiniano, fundamenta-se no papel da linguagem e do diálogo⁵⁹ na transformação da atividade e do próprio sujeito.

2.2 ATIVIDADE, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, voltamos nossa atenção para o papel da linguagem na atividade humana e no desenvolvimento. Para isso, fazemos uma apresentação de algumas teses vigotskianas sobre a relação entre pensamento e linguagem, e sobre o papel dos signos como

⁵⁷ “instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts-à-agir en fonction de l'évaluation de la situation” (*Ibid.*, p. 17).

⁵⁸ “stylisation des genres et variation de soi” (*Ibid.*, p. 18).

⁵⁹ No capítulo 3, onde apresentamos os aportes da teoria da enunciação círculo-bakhtiniana, discutimos as acepções de diálogo e os múltiplos níveis dialógicos envolvidos na análise da atividade em autoconfrontação.

instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012), e discorremos, ainda, sobre o conceito de desenvolvimento (BROSSARD, 2012) nesse quadro teórico. E, finalmente, apresentamos os conceitos básicos da teoria da atividade elaborada por Leontiev (1978) na esteira das discussões iniciadas por Vigotski.

Ainda, nesta seção, apresentamos o quadro metodológico da autoconfrontação, cujos princípios metodológicos se fundamentam na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana e no dialogismo bakhtiniano. Reelaborada na perspectiva clínica da atividade, a metodologia da autoconfrontação desloca a fonte e o lugar do desenvolvimento para a própria ação dos trabalhadores engajados na coanálise de suas atividades (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001).

2.2.1 O papel da linguagem na atividade humana e no desenvolvimento

Visando situar o conceito de desenvolvimento na abordagem clínica da análise da atividade e também a compreensão guiando nossa abordagem dos diálogos de autoconfrontação, fazemos, aqui, uma apresentação⁶⁰ das teses vigotskianas sobre a relação entre pensamento e linguagem para compreender como o autor chega à concepção da linguagem como instrumento psicológico, e como a apropriação desses mediadores simbólicos da atividade humana – os signos – são responsáveis por uma evolução considerável no funcionamento do desenvolvimento. Além disso, discorremos também brevemente sobre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para começar, vejamos a forma como Vigotski (2008a) concebe a relação entre pensamento e linguagem, sobretudo o modo como ele explica a fala egocêntrica na criança e como a relaciona à fala interior no adulto, atribuindo-lhes uma função específica no desenvolvimento.

Suas considerações são frutos de uma retomada crítica das concepções piagetianas baseadas em experiências empíricas, a partir das quais Piaget⁶¹ conclui que o elo de ligação de todas as características do pensamento infantil é o egocentrismo.

Piaget realizou uma série de pesquisas voltadas para o uso da linguagem pela criança, com grupos de diferentes idades. De suas observações sistemáticas ele concluiu que

⁶⁰ Tão detalhada quanto nos pareceu necessária para os propósitos desta tese.

⁶¹ Nessa revisão crítica, Vigotski (2008a) retoma o pensamento e as experiências piagetianas apresentados em diferentes obras, as quais não citaremos aqui. Para ver as referências, sugerimos a consulta a Vigotski (2008a).

as conversas infantis podiam ser classificadas em dois grupos: fala egocêntrica e fala socializada. Na fala egocêntrica, semelhante a um monólogo, a criança fala para si mesma, não se preocupando com um interlocutor, não tenta se comunicar nem espera resposta. É como se a criança estivesse pensando em voz alta. Já na fala socializada há uma clara tentativa de se comunicar com os outros de algum modo e com algum objetivo. Piaget constata que, entre as crianças em idade pré-escolar, as conversas são em sua maioria egocêntricas. E entre crianças de seis a sete anos, ele comprova que mesmo a fala socializada não é totalmente livre de egocentrismo.

Para Piaget, comenta Vigotski (2008a, p. 19), a fala egocêntrica “não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança, [...] simplesmente se atrofia à medida que a criança se aproxima da idade escolar.” Concentrando, então, seu interesse na avaliação dessas constatações, Vigotski organiza atividades experimentais com crianças de modo semelhante àsquelas realizadas por Piaget, mas acrescentando um conjunto de frustrações e dificuldades. Essas experiências mostraram-lhe o oposto: a fala egocêntrica apresenta desde cedo uma função bem definida na atividade da criança.

Em um dos experimentos a criança é convidada a uma atividade de desenhar, mas durante sua realização ela defronta-se com algumas dificuldades. No exemplo dado por Vigotski (2008a, p. 20), a criança está desenhando e de repente nota que lhe falta o lápis da cor desejada, ao que insurge sua fala egocêntrica: “Onde está o lápis? Preciso de um lápis azul. Não faz mal, vou desenhar com o vermelho, e vou umedecê-lo com água, assim, vai ficar mais escuro, parecendo azul.” Com exemplos como esse, verificou-se que o coeficiente de fala egocêntrica da criança aumentava significativamente quando ela era forçada a enfrentar problemas em sua atividade. Enquanto que nas atividades livres de obstáculos, o coeficiente era bem inferior. A partir disso, Vigotski (2008a) supõe que as interrupções no fluxo regular da atividade constituíam um estímulo importante à fala egocêntrica. Suas descobertas confirmam duas premissas de Piaget: 1) a de que “um obstáculo ou uma perturbação em uma atividade automática despertam, naquele que a pratica, a consciência dessa atividade”; e 2) a de que “a fala é uma expressão desse processo de conscientização” (VIGOTSKI, 2008a, p.20).

Em outra das experiências, a ponta do lápis de uma das crianças quebra-se acidentalmente enquanto ela desenhava um bonde. Ela continua desenhando e tenta completar uma das rodas mesmo com o lápis quebrado, mas aparece apenas uma linha funda e incolor sobre o papel. A criança então murmura: “está quebrado” (VIGOTSKI, 2008a, p.20). A observação atenciosa da sequência da atividade mostra a Vigotski que a primeira

interpretação possível não é a mais acertada. Ou seja, a fala da criança não é uma constatação sobre o estado do lápis. Na verdade, sua fala marca um desvio no curso de sua atividade, pois, em seguida, a criança passa a desenhar um bonde quebrado, e vez por outra conversa consigo mesma sobre a alteração do desenho. Vigotski (2008a) chega à conclusão de que a fala da criança afeta claramente sua atividade, funcionando na busca e no planejamento de uma solução para o seu problema; o que significa que a fala egocêntrica não continua por muito tempo como mero acompanhamento da atividade:

Nossas experiências demonstraram alterações extremamente complexas na inter-relação da atividade com a fala egocêntrica. Observamos como a fala egocêntrica marcou, a princípio, o resultado final ou um momento crítico em uma atividade, deslocando-se em seguida, gradualmente, para o meio e, finalmente, para o início da atividade, assumindo uma função diretiva e estratégica e elevando a atividade da criança ao nível de um comportamento intencional. (VIGOTSKI, 2008a, p. 21).

Além disso, as semelhanças observadas entre a fala interior no adulto e a fala egocêntrica na criança levaram a admitir que seu suposto desaparecimento deve-se, na verdade, à transformação da fala egocêntrica em fala interior.

Com isso, Vigotski chega ao seguinte esquema do desenvolvimento: a função primordial da fala é a comunicação, tanto para as crianças como para os adultos. Essencialmente social desde os primórdios, a partir de certa idade, a fala começa a se dividir entre fala egocêntrica e fala comunicativa. Mas, a distinção entre elas se dá em termos funcionais, ambas as falas são sempre sociais; já que o surgimento da fala egocêntrica corresponde a uma transferência de formas sociais e cooperativas do comportamento para a esfera das funções psíquicas inferiores e pessoais.

A fala egocêntrica, enquanto uma forma linguística separada, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior. (VIGOTSKI, 2008a, p. 23-24).

Desse modo, no esquema vigotskiano do desenvolvimento, o pensamento não vai do individual para o socializado, mas do socializado para o individual.

Outro aspecto de suas pesquisas foi o despertar para a importância do “papel da atividade da criança na evolução de seus processos mentais”, e a atenção para o fato de que “a fala egocêntrica [...] tem uma relação direta com o modo como a criança lida com o mundo real”. (VIGOTSKI, 2008a, p. 27)

A partir dessa breve ilustração de como, na teoria vigotskiana, a fala da criança começa a desempenhar um papel na orientação de sua atividade, no planejamento e na resolução de problemas, podemos abordar outro assunto tratado por Vigotski: o instrumento psicológico.

Quando a criança dirige a si mesma a pergunta “Onde está o lápis?”, logo ela conscientiza, isto é, torna manifesta e objetivamente presente para si a sua necessidade: “Preciso de um lápis azul.” Está claro que é a dificuldade, isto é, o obstáculo à continuação regular de sua atividade, que ativa o processo de conscientização de suas ações, de seus objetivos, e a busca das ferramentas necessárias para realizá-los. Se inicialmente a fala opera a tomada de consciência da dificuldade, desde então a mesma fala (no sentido de linguagem) vai auxiliar a criança a buscar e planejar uma solução para o seu problema. A solução, então, torna-se disponível na instrução que ela dá a si mesma: “Não faz mal, vou desenhar com o vermelho, e vou umedecê-lo com água, assim, vai ficar mais escuro, parecendo azul.”

Primeiramente, na forma de pergunta, em seguida, como constatação e, por fim, na forma de uma instrução, a linguagem se apresenta como um instrumento de mediação da atividade da criança. De outro modo, podemos dizer que o uso da linguagem constitui uma atividade *mediatizante*⁶², pois evidencia dois estatutos para a criança que a utiliza. Inicialmente ela assume a posição de sujeito da linguagem, sujeito falante e agente, que formula e dirige subsequentemente uma pergunta e uma instrução a outro. Acontece que esse outro é ela mesma, e esse detalhe faz despertar para o fato de que a linguagem tem, nesse caso, uma outra função que não a comunicativa, mas uma função reguladora. Com sua fala a criança age sobre si mesma, sobre o seu comportamento, colocando-se simultaneamente como sujeito e objeto de sua ação. Esse fenômeno é assinalado, por Vigotski (*apud* FRIEDRICH, 2012, p. 69), como “um desdobramento do sujeito em sujeito e objeto”.

Dentro desse quadro, a linguagem caracteriza-se como aquilo que Vigotski classificou como instrumento psicológico, “orientado para os processos psíquicos do sujeito, espontaneamente mobilizados, em um primeiro momento, para resolver a tarefa” (FRIEDRICH, 2012, p. 56). Desse modo, inicialmente naturais, os processos psíquicos ganham uma direção artificial ao se tornar objeto de controle e de domínio por parte do homem, por intermédio do instrumento da linguagem.

⁶² Sua diferença da atividade *mediatizada* é que, nesta, o homem intervém com um instrumento sobre a natureza. Enquanto que, na atividade *mediatizante*, a natureza age sobre a natureza. Nesse caso, o instrumento linguageiro faz com que os processos psíquicos da criança ajam sobre si, transformando-se.

Conforme Friedrich (2012, p. 56) “essa *diretividade* bem específica do instrumento psicológico” [grifo da autora] se torna mais evidente na comparação feita por Vigotski entre este e o instrumento de trabalho. Ambos se apresentam como elementos intermediários entre a atividade do homem e seu objeto, a diferença é que, com a ferramenta de trabalho o homem produz transformações no mundo dos objetos, e, com o instrumento psicológico o homem transforma antes de tudo a si mesmo, sua própria atividade: “o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Sobre a constituição do instrumento psicológico, Vigotski concebe que todo e qualquer objeto que possa funcionar como signo pode desempenhar a função de tal instrumento. Friedrich (2012) nos fornece uma pequena listagem feita por Vigotski, em que a linguagem aparece logo no início⁶³. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de enfatizar a colocação final de Vigotski sobre “todos os signos possíveis”, isto é, todo objeto pode funcionar como signo.

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: **a linguagem**, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, **todos os signos possíveis** etc. (VIGOTSKI *apud* FRIEDRICH, 2012, p. 57). [grifos nossos]

Contudo, o que permite identificar o instrumento psicológico, conforme indica Friedrich (2012, p. 58), não é o conceito de signo⁶⁴, mas outras três características suas: o fato de ser uma *adaptação artificial*; sua *natureza social*; e sua destinação ao *controle dos comportamentos psíquicos*, os do próprio sujeito e os dos outros.

Como explica Brossard (2012), a partir do uso de “mediadores⁶⁵” ou “*meios artificiais*”⁶⁶ [grifo do autor] como instrumentos de sua atividade, o indivíduo passa a poder atribuir a si mesmo objetivos e a poder produzir e transformar não apenas o meio em redor, mas também seu próprio modo de funcionamento. Assim, “a atividade torna-se um momento

⁶³ Não é de se estranhar, considerando-se, como Bakhtin/Volochínov (2010), que a linguagem tem um papel semiótico por excelência.

⁶⁴ Acrescentamos que nem todo signo funciona como um instrumento psicológico, mas todo instrumento psicológico é fundamentalmente signo.

⁶⁵ “*médiateurs*” (BROSSARD, 2012, p. 97).

⁶⁶ “*moyens artificiels*” (*Ibid.*, p. 97).

de uma história humana e não mais a simples resultante de processos naturais⁶⁷” (BROSSARD, 2012, p. 97).

De fato, Vigotski atribui um papel decisivo aos signos no processo de desenvolvimento. Entendidos como “ferramentas sociais⁶⁸”, isto é, “gestos comunicativos ritualizados que se organizam em sistemas⁶⁹” (BROSSARD, 2012, p. 100), os signos têm a particularidade de poderem ser dirigidos tanto ao outro como a si mesmo. Na medida em que são aplicados pelo sujeito sobre seu próprio comportamento, os signos são transformados, o ato voluntário se torna possível, as funções elementares se complexificam e são redirecionadas. Em suma, nesse novo ato o signo ganha significação nova, e, ao mesmo tempo, sua transformação constitui uma atividade *mediatizante*, transformadora do próprio sujeito.

A transformação significa a “produção de novas estruturas, ou seja, de um novo nível de realidade⁷⁰” (BROSSARD, 2012, p. 99) a partir das estruturas de base assimiladas e apropriadas na atividade do sujeito no seio das relações sociais. Em outras palavras, podemos resumir o processo do desenvolvimento como composto por três fenômenos correlacionados: transmissão, assimilação e apropriação. A transmissão ocorre desde que a criança entra no mundo da cultura, no seu contato com as produções humanas de todos os tipos – “conhecimentos, ferramentas, instituições, obras de arte, sistemas de crenças e de signos, etc.⁷¹” (BROSSARD, 2012, p. 97), concebidas como “*objectivations*⁷²” [grifo do autor] de suas atividades. Na verdade, os produtos da atividade humana veiculam em si, de modo mais ou menos claro, um conjunto de saberes, intenções e significações que podem, então, ser assimilados por outros, e apropriados quando passam a compor a própria ação e transformação dos sujeitos. “O mundo assim produzido não é então um mundo de fatos brutos, mas um mundo de realidades significantes⁷³” (BROSSARD, 2012, p. 97).

Nesse quadro, o desenvolvimento é concebido como “a transformação produzida *no* indivíduo pela construção de novas formas de atividade devido à utilização por esse mesmo indivíduo das produções culturais colocadas à sua disposição⁷⁴” (BROSSARD, 2012,

⁶⁷ “l’activité devient un moment d’une histoire humaine et non plus la simple résultante de processus naturels” (*Ibid.*, p. 97).

⁶⁸ “outils sociaux” (*Ibid.*, p. 100).

⁶⁹ “gestes communicatifs ritualisés qui s’organisent en systèmes” (*Ibid.*, p. 100).

⁷⁰ “production de néostructures, c’est-à-dire d’un nouveau niveau de réalité” (*Ibid.*, p. 99).

⁷¹ “connaissances, outils, institutions, œuvres d’art, systèmes de croyances et de signes, etc.” (*Ibid.*, p. 97).

⁷² “*objectivations*” (*Ibid.*, p. 97).

⁷³ “Le monde ainsi produit n’est donc pas un monde de faits bruts, mais un monde de réalités signifiantes” (*Ibid.*, p. 97).

⁷⁴ “la transformation produite *dans* l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités du fait de l’utilisation par ce même individu des productions culturelles mises à sa disposition” (*Ibid.*, p. 99).

p. 99). A “essência” humana, portanto, não deve ser entendida como uma individualidade escondida, mas como sendo constituída historicamente pelo conjunto das “relações sociais”.

Reiterando o anteriormente dito, a criança herda essa essência por um duplo trabalho: o trabalho de “transmissão” do mundo da cultura por parte dos adultos; e o trabalho de “apropriação” (que pressupõe a assimilação) do conjunto de atividades por meio das quais a criança faz também seu esse mundo. Como diz Brossard (2012, p. 98), “O processo de apropriação consiste em pôr em prática com a ajuda do outro um conjunto de atividades pelas quais o sujeito faz seu, no curso de sua história pessoal, o mundo das diferentes produções culturais inicialmente exteriores a ele.⁷⁵”

Segundo Brossard (2012, p. 102), o conceito de apropriação da cultura dá lugar à problemática da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que remete à questão fundamental de “compreender como, por intermédio das mediações semióticas [...], se produz essa constituição humana.⁷⁶” Sintetizamos, a seguir, sua apresentação da análise vigotskiana da transformação dos conceitos espontâneos⁷⁷ como um dos principais motores do desenvolvimento humano.

Embora conceba a existência de um só sistema de conceitos, Vigotski faz uma distinção entre dois grupos, cujas trajetórias são inversas – “para cima” e “para baixo”. Os conceitos espontâneos nascem espontaneamente nas experiências cotidianas dos sujeitos, sem que eles estejam conscientes das operações pelas quais esses conceitos se constroem; por um lado, são carregados de determinações concretas, por outro, são pobres em generalização e pouco explícitos. Os conceitos científicos, por sua vez, são transmitidos na prática escolar e, ao contrário dos primeiros, têm alto grau de generalização e de sistematicidade. Porém, no início da aprendizagem é difícil apreendê-los justamente por serem amputados das experiências do sujeito. Para que o sujeito possa assimilá-los, é preciso fazê-los funcionar em situações concretas.

Ao longo das experiências pré-escolares e fora da escola, a criança cria suas redes de significações. Assim, ao entrar em contato com problemas científicos, na escola, a criança já tem realizado uma série de processos cognitivos sobre a realidade. Portanto, a resolução desses problemas não se inicia do zero, ela toma apoio nos conceitos espontâneos, mas

⁷⁵ “Le processus d’appropriation consiste à mettre en oeuvre avec l’aide d’autrui tout un ensemble d’activités par lesquelles le sujet fait sien, au cours de son histoire personnelle, le monde des différentes productions culturelles initialement extérieures à lui.” (*Ibid.*, p. 98).

⁷⁶ “comprendre comment, par l’entremise des médiations sémiotiques [...], se produit cette constitution humaine” (*Ibid.*, p. 102).

⁷⁷ “Conceitos espontâneos” é a tradução usual dessa noção vigotskiana que, em francês, aparece como “*concepts quotidiens*”.

através de um trabalho cognitivo próprio, isto é, consciente. Desse modo, os conceitos espontâneos – os saberes práticos e linguageiros – constituem a matéria a ser transformada pelo ensino científico; eles formam a matriz de onde surgirão as primeiras conceptualizações escolares. Em contrapartida, as conceptualizações científicas abrem uma via de desenvolvimento às concepções cotidianas, transformando na prática as relações dos sujeitos com o objeto. Desse modo, conceitos espontâneos e científicos constituem um só sistema, no qual ocorrem passagens incessantes entre suas fronteiras, isto é, intervenções e influências mútuas de um grupo sobre o outro, produzindo o desenvolvimento do sujeito.

A partir dessa base teórica e das hipóteses metodológicas que nos lega Vigotski, tentamos extrair inferências para nossa análise e compreensão da transformação na atividade linguageira de professores de FLE em situação de autoconfrontação. Somos conscientes de que isso não pode ser feito sem a devida adaptação ao caso. Mas contamos com outro legado que dialoga com a teoria vigotskiana, além de constituir com esta a fundamentação teórica da própria metodologia da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003): a teoria da enunciação círculo-bakhtiniana.

A seguir, apresentamos uma síntese da teoria leontieviana da atividade que nos fornece uma base conceitual para formularmos uma compreensão da atividade linguageira nos diálogos de autoconfrontação, a partir de sua articulação com a teoria da enunciação círculo-bakhtiniana (conferir capítulo 3, seção 3.1.5).

2.2.2 Estrutura geral da atividade proposta por Leontiev: atividade – motivo, ação – objetivo

Leontiev (1978), levando adiante as reflexões de Vigotski sobre as relações entre atividade e pensamento, desenvolve uma teoria da atividade esclarecendo o papel dinâmico dos motivos e das necessidades na atividade do sujeito, e as relações entre atividade e ação, e entre ações e objetivos. Sintetizamos, a seguir, as bases fundamentais dessa teoria que ajudam a clarear nossa compreensão sobre a análise da atividade.

Optamos por partir de uma situação ilustrativa como recurso para a apresentação dos conceitos. Seja a seguinte situação: Djamila está em casa, digitando um relatório em seu computador há horas, e em determinado momento a fome lhe chega. Fome não é nada agradável, e alimentar-se é mesmo uma necessidade básica de qualquer ser vivo. Djamila decide, então, parar seu relatório para buscar comida. Assim, a comida é o motivo que leva

Djamila a interromper sua atividade de trabalho e iniciar outra atividade cuja necessidade lhe é mais urgente.

No armário da cozinha há arroz e na geladeira, postas de salmão. Antes de comer o básico, mas apetitoso prato de salmão com arroz, Djamila precisa executar uma série de ações relacionadas ao seu preparo: colocar água para ferver, despejar o arroz na água fervente, deixá-lo ao fogo por algum tempo, acrescentar sal e temperos. Além disso, esquentar uma frigideira untada com azeite. Em seguida, colocar o peixe, lembrando de virá-lo de tempos em tempos para dourar ambos os lados, e acrescentar também sal e temperos. Só então, a comida estará pronta para satisfazer sua fome.

Observemos, agora, esse passo a passo culinário a partir das noções apresentadas por Leontiev para explicar a “estrutura geral da atividade”. Cada um desses passos de preparo do prato “salmão com arroz” corresponde a uma ação que se liga a um objetivo determinado que a direciona. Por exemplo, é preciso colocar a água na panela, porque é com água que se cozinha o arroz; para fazer ferver a água, é preciso colocar a panela no fogo; e para que o arroz cozinhe, é preciso despejá-lo na água fervente. Do mesmo modo, o preparo da posta de salmão vai conduzir a um conjunto de procedimentos, cada um deles direcionado para um objetivo específico.

Se voltamos ao motivo que levou Djamila a exercitar seus dotes culinários, percebemos que todas as ações por ela realizadas têm uma mesma fonte: a necessidade de comer. Logo, a comida, que é o motivo dessa “atividade culinária”, tem uma *função incitadora* das ações que Djamila realiza na cozinha de sua casa. Cada uma das ações, como vimos, tem também um objetivo específico que se desvela à medida que a ação entra em curso. Os objetivos têm uma *função de direcionamento* das ações que visam justamente alcançá-los.

A atividade culinária de Djamila liga-se ao objeto comida, que constitui o seu verdadeiro motivo. Conforme assevera Leontiev (1978, p. 98), embora as atividades possam se diferenciar de vários modos, o principal elemento que as distingue é que elas possuem objetos diferentes. O objeto é o que determina a sua direção, ele é a necessidade à qual a atividade responde. Obviamente, como esclarece Leontiev, o motivo pode ser tanto material como ideal, isto é, pode estar efetivamente presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento. Assim como o conceito de motivo liga-se ao conceito de atividade, o conceito de objetivo está correlativamente ligado ao conceito de ação. Chama-se ação o procedimento que esteja subordinado à representação do resultado a ser alcançado por meio dele. Logo, a ação responde a um objetivo consciente. Mas não se trata, como explica

Leontiev (1978, p. 100), de inventar ou escolher arbitrariamente um objetivo. O objetivo é dado em circunstâncias objetivas, das quais a ação não pode se abstrair; como dissemos, é no curso da ação que o objetivo ganha contornos sólidos. Assim como não há atividade sem motivo, não há ação sem objetivo.

Quanto à relação entre atividade e ação, mais do que unidades inseridas na atividade, as ações são suas unidades constitutivas. A atividade culinária de Djamila, por exemplo, só existe na cadeia de ações por meio das quais ela prepara o prato “salmão com arroz”. Desse modo, incitadas pelo motivo, as ações realizam a atividade, embora apareçam mais claramente direcionadas para um objetivo.

Leontiev (1978, p. 100) mostra ainda como “atividade e ação representam uma realidade genuína e não-coincidente⁷⁸”. Isso significa que a ação mantém uma relativa independência, no sentido de poder realizar diferentes atividades, de poder transferir-se de uma atividade para outra. Por exemplo, a ação de colocar a água para ferver pode ter diferentes motivos que não o de cozer o arroz. Digamos que Djamila também costuma ferver água, à noite, por duas outras razões: para fazer um escalda-pés, pois geralmente sente cansaço nas pernas; e para fazer um chá de camomila, pois o chá lhe ajuda a ter um sono tranquilo. Recapitulando, o objetivo ao qual responde a ação é, no primeiro caso, fazer um escalda-pés; no segundo, preparar um chá; e, no caso da atividade culinária, cozer o arroz. A mesma ação é incitada por três motivos diferentes, os quais correspondem a diferentes atividades. Respectivamente, podemos dizer que os motivos são comida, alívio do cansaço nas pernas e um sono tranquilo. Vemos, então, como uma mesma ação pode realizar atividades completamente diferentes.

Inversamente, uma mesma atividade pode ser realizada por diferentes ações. Suponhamos que o relatório de Djamila também tem certa urgência, pois o prazo para entregá-lo está chegando ao fim. Em vez de parar sua atividade de trabalho por cerca de quarenta minutos para preparar a própria comida, Djamila pode economizar seu tempo buscando outras formas de satisfazer sua necessidade. Ela pode, por exemplo, ligar para um restaurante com serviço de entrega. Nesse caso, sua atividade se concretizaria por meio das ações de dar um telefonema, fazer um pedido e pagar a encomenda ao entregador. Ela poderia também ir à padaria da esquina e fazer um lanche rápido. Nesse caso, a atividade incluiria a ação de se deslocar. Mas, suponhamos que Djamila não gosta de cozinhar, nem de “perder tempo”. Por isso, ela costuma manter seu estoque de comidas preparadas no congelador. Em tal caso, sua ação consistiria apenas em pôr o prato para esquentar no micro-ondas. Embora,

⁷⁸ “activity and action represent genuine and non-coinciding reality” (LEONTIEV, 1978, p. 100)

nesse exemplo, sua atividade começa até antes, na antecipação tanto da necessidade (certa e natural) como das circunstâncias em que ela se beneficiará satisfazendo-a desse modo.

A partir desses exemplos podemos também atentar para a seguinte observação de Leontiev (1978), a de que a ação tem tanto um *aspecto intencional* – o *que* deve ser realizado, isto é, o objetivo; como tem também um *aspecto operacional* – o *como* será realizado, isto é, os meios pelos quais o objetivo pode ser alcançado. Nesse sentido, o aspecto operacional é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivas de sua realização. No nosso exemplo, dependendo das circunstâncias, Djamila buscará um ou outro modo de realizar sua atividade, seja modificando a própria atividade (por exemplo, cozinhar ou pedir uma pizza – nesse caso, é a interferência com a atividade de trabalho que determina sua ação), seja modificando os meios de ação em uma mesma atividade (por exemplo, caso o gás do fogão acabe, ela pode cozinhar a comida no micro-ondas). No primeiro caso, notamos como o conflito entre duas atividades do mesmo sujeito pode incitá-lo a desenvolver um método de conciliação. Prevendo os dias de trabalhos mais urgentes, Djamila previne-se comprando antecipadamente comidas prontas congeladas para diminuir o tempo empregado na atividade de alimentação e, assim, transferir o “tempo ganho” para a atividade de trabalho.

Certamente, cada domínio da atividade tem, sócio-historicamente constituído, um conjunto de objetos, atividades, ações, procedimentos, situações típicas e objetivos, a partir dos quais os sujeitos apreendem a realidade e buscam os meios para agir. Assim, cada esfera da atividade requer um olhar preciso sobre a sua comunidade de práticas, mas sem perder de vista que ela se constitui nas relações entre as ações concretas dos indivíduos que a compõem. Por isso, na seção 2.4, voltamos nossa atenção para a atividade dos professores de francês, precisando uma caracterização da atividade docente pela perspectiva ergonômica, bem como algumas especificidades do ensino de FLE.

2.2.3 Autoconfrontação: solicitação da experiência vivida e desenvolvimento da atividade

O quadro metodológico da autoconfrontação situa-se na “perspectiva de clínica da atividade⁷⁹” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 7) que, colocando a “transformação das situações de trabalho no centro das questões levantadas⁸⁰” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 7) e interessada em

⁷⁹ “perspective de clinique de l’activité” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 7)

⁸⁰ “transformation des situations de travail est au centre des questions soulevées” (*Ibid.*, p. 7).

“compreender a dinâmica de ação dos sujeitos⁸¹” (CLOT *et al.*, 2001, p. 17), renova o modo de associar os protagonistas do trabalho à análise de sua atividade. Em vez de delegar a transformação a uma *expertise* “externa”, a abordagem clínica propõe uma coanálise na qual o pesquisador analista tem, antes de tudo, o papel de “auxiliar esses coletivos na ampliação de seu poder de agir⁸²” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8). Por conseguinte, a metodologia da coanálise em autoconfrontação é proposta não apenas como um instrumento de pesquisa, mas principalmente para se tornar um “instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho⁸³” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8), visando ao desenvolvimento tanto dos sujeitos como dos coletivos e das situações.

A coanálise em autoconfrontação busca, segundo Clot (2006a) recriar “artificialmente” uma nova situação para uma atividade reflexiva e transformadora da situação de trabalho. Citando Vigotski: “a ação passada pelo crivo do pensamento se transforma noutra ação, sobre a qual se reflete” (VIGOTSKI *apud* CLOT, 2006a, p. 130). Assim, conforme o autor, a análise do trabalho é inseparável de sua transformação, isto é, da constituição de “uma *atividade dirigida* como unidade de compreensão e de explicação das situações de trabalho” (CLOT, 2006a, p. 131).

No quadro dessa metodologia de análise da atividade, o filme da experiência vivida participa do propósito de transformar os protagonistas da ação em observadores e analistas de sua própria atividade. Para Clot (2006b), na clínica da atividade, não se trata tanto de desenvolver a interpretação do pesquisador, mas principalmente a interpretação dos próprios trabalhadores, isto é, o mais importante é “o desenvolvimento do pensamento e da atividade dos trabalhadores por eles mesmos” (CLOT, 2006b, p. 106). Desse modo, os trabalhadores assumem o estatuto de “sujeitos da interpretação e da observação”, não se reduzindo, portanto, a “objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT, 2006b, p. 107). Nesse sentido, segundo Clot (2006b), a autoconfrontação visa criar situações que solicitam os trabalhadores a pensar a própria atividade, de modo que o pensamento se desenvolva na discussão e na confrontação.

Na tarefa de interpretar a própria atividade, a linguagem desempenha um papel fundamental como instrumento de uma nova atividade na qual o pensamento sobre a experiência vivida se realiza. Assim, podemos dizer, com Clot (2006a, p. 132), que “a linguagem não é apenas um meio de verbalização da ação [...] mas uma atividade em seu

⁸¹ “comprendre la dynamique d’action des sujets” (CLOT *et al.*, 2001, p. 17).

⁸² “seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d’agir” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8).

⁸³ “un instrument pour l’action des collectifs de travail eux-mêmes” (*Ibid.*, p. 8).

sentido pleno”. Portanto, é preciso superar, como atenta Faïta (2012), a ilusão de uma transparência entre o trabalho e o que os trabalhadores dizem dele. Concretizada seja como descrição, como explicação ou, ainda, como relato etc., a fala sobre o trabalho será sempre uma reconstrução da experiência vivida. Como explica Clot (2006a),

ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem graças à qual o sujeito se dirige a seu interlocutor no intercâmbio que constitui o comentário de sua atividade retorna sobre o objeto analisado os efeitos desse intercâmbio. (CLOT, 2006a, p. 141).

Daí a importância dos métodos indiretos, pensados por Vigotski (FRIEDRICH, 2012), e que inspiraram a reformulação da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000) como uma metodologia para acessar o real por meio da criação de um contexto em que a experiência possa ser reconstruída, interpretada e desenvolvida em uma nova atividade.

No quadro dessa nova atividade, a imagem da experiência vivida (o filme da atividade) e a mediação do pesquisador (sua intervenção no campo da atividade e sua interação com os sujeitos) funcionam como estímulos, suscitando a reação dos sujeitos e, com esta, a criação de novos estímulos. Estímulos entendidos não no sentido behaviorista do termo, mas no sentido vigotskiano (VIGOTSKI, 2014) de signos, isto é, meios convencionais e artificiais criados pelo homem para agir sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros, tendo os processos de significação como a base de regulação do comportamento. Trata-se, de um lado e do outro, de uma “intervenção ativa do homem na situação⁸⁴” (VIGOTSKI, 2014, p. 181), isto é, o engajamento em uma atividade interpretativa, na qual podem se estabelecer novas relações de significação reorganizadoras do pensamento e da experiência, podendo levar a tomadas de consciência sinalizadoras do desenvolvimento.

De fato, Clot *et al.* (2001) relacionam a *tomada de consciência* a momentos de desenvolvimento; tomada de consciência entendida, no sentido vigotskiano, como uma generalização: “Perceber as coisas de outro modo, é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas [...]. Generalizando um processo próprio de minha atividade, eu adquiro a possibilidade de uma outra relação com ele.⁸⁵” (VIGOTSKI, 1997 *apud* CLOT *et al.*, 2001, p. 22-23). De outro modo, os autores colocam que a tomada de consciência

⁸⁴ “intervention active de l’homme dans la situation” (VIGOTSKI, 2014, p. 181).

⁸⁵ “Percevoir les choses autrement, c’est en même temps acquérir d’autres possibilités d’action par rapport à elles [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j’acquiers la possibilité d’un autre rapport avec lui.” (VIGOTSKI, 1997 *apud* CLOT *et al.*, 2001, p. 22-23).

não é a apreensão de um objeto mental acabado, mas seu desenvolvimento [...]. Tomar consciência não consiste então em encontrar um passado intacto pelo pensamento, mas antes em revivê-lo e fazê-lo reviver na ação presente, para a ação presente. É redescobrir o que ele foi como uma possibilidade finalmente realizada entre outras possibilidades não realizadas que não cessaram de agir contudo. É reconhecer o real como a integralidade das bifurcações possíveis da ação. (CLOT *et al.*, 2001, p. 23-24).⁸⁶

Assim, a compreensão do desenvolvimento e das tomadas de consciência propiciadas pelo contexto criado com o quadro metodológico não pode prescindir do papel dos elementos ativadores do próprio processo da atividade interpretativa e transformadora, já que esta se estrutura em resposta ativa aos “signos-estímulos”, se assim podemos chamá-los. A esse respeito, muito nos diz a crítica de Vigotski ao esquecimento da origem artificial nos processos suscitados no âmbito da psicologia experimental.

Em psicologia experimental, a instrução verbal é a base de toda experiência. Com sua ajuda, o experimentador suscita no sujeito a atitude requerida, ele provoca o processo a observar, estabelece ligações, no entanto o papel psicológico mesmo da instrução verbal é geralmente ignorado. O pesquisador se comporta em seguida com as ligações, os processos etc. que foram criados e desencadeados pela instrução verbal exatamente como se eles tivessem aparecido de modo natural, espontaneamente, sem instrução. (VIGOTSKI, 2014, p. 156).⁸⁷

No que concerne à metodologia da análise do trabalho, Clot (2006a) observa a importância de que o pesquisador exerça sua compreensão ativa, que faça comentários e perguntas à atividade dos sujeitos, perguntas que estes não fariam a si mesmos. Desse modo, é possível que suas interrogações e comentários se tornem instrumentos para os sujeitos, na medida em que deles se apropriem e os transformem para agir, compreender e fazer compreender sua atividade. A título de exemplo, o autor cita o caso em que Faverge, em uma de suas intervenções, dirige uma pergunta aparentemente ingênua a um trabalhador: “o que é isto?” (referindo-se a um par de luvas). Inicialmente, sua pergunta parece chocar o trabalhador, mas acreditando na boa fé do pesquisador, ele responde. E, surpreendentemente,

⁸⁶ “n’est pas la saisie d’un objet mental fini mais son développement [...]. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le re-vivre et à le faire revivre dans l’action présente, pour l’action présente. C’est redécouvrir ce qu’il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d’autres possibilités non réalisées qui n’ont pas cessé d’agir pour autant. C’est reconnaître le réel comme l’intégrale des bifurcations possibles de l’action.” (CLOT *et al.*, 2001, p. 23-24).

⁸⁷ “En psychologie expérimentale, l’instruction verbale est la base de toute expérience. Avec son aide, l’expérimentateur suscite chez le sujet l’attitude requise, il provoque le processus à observer, établit des liaisons, pourtant le rôle psychologique même de l’instruction verbale est d’habitude ignoré. Le chercheur se comporte ensuite avec les liaisons, les processus, etc., qu’a créés, qu’a déclenchés l’instruction verbale exactement comme s’ils étaient apparus de manière naturelle, spontanément, sans instruction.” (VIGOTSKI, 2014, p. 156).

a singela pergunta faz despontar, na resposta do trabalhador, “as contradições e compromissos entre as exigências da produção e as da segurança” (CLOT, 2006a, p. 134).

Desse exemplo e também da advertência feita por Vigotski (2014), podemos tirar o ensinamento – para nossa posterior análise e interpretação do processo dialógico desencadeado na autoconfrontação – de que não se deve esquecer a função da imagem, das perguntas, das instruções, dos comentários do pesquisador (e também do par) na ativação dos processos de tomada de consciência e desenvolvimento.

Em termos círculo-bakhtinianos, podemos dizer que, na situação de autoconfrontação, trata-se de provocar (e posteriormente levar em conta) a *compreensão responsiva ativa* dos sujeitos face ao filme da atividade (considerado como *texto* no sentido bakhtiniano) e à compreensão ativa dos seus interlocutores (materializada em *enunciados concretos*) em relação ao que eles veem da atividade de trabalho e ao que os trabalhadores dizem sobre esta. Na atividade interpretativa em autoconfrontação, conforme a hipótese de Faïta (2004),

pelas necessidades do desenvolvimento da situação observada, como também por seu próprio ponto de vista, [o sujeito deverá] encontrar os meios enunciativos de desdobrar tudo o que está condensado nos atos de trabalho: as coerções exercidas pelas prescrições, pelos saberes de referência (técnicos e científicos), pelo meio de trabalho, mas também os afetos e valores impregnando suas motivações pessoais. (FAÏTA, 2004, s/n).⁸⁸

Para isso, o sujeito agente e falante recorre aos “elementos do seu vivido como formas disponíveis para agir e comunicar⁸⁹” (FAÏTA, 2004, s/n), e são esses elementos mobilizados como meios de suas enunciações concretas que constituem o material/objeto a partir do qual o pesquisador-intérprete pode reconstruir as relações estabelecidas entre atividades ao longo do processo. No próximo capítulo, abordamos os recursos languageiros de que dispõem os sujeitos no processo da comunicação sociodiscursiva e que são mobilizados como instrumentos também da/na atividade languageira de reconstrução da experiência. Por ora, voltemos à descrição do quadro metodológico da autoconfrontação.

Em termos de sua organização técnica e metodológica, a autoconfrontação caracteriza-se pela utilização da imagem animada (FAÏTA, 2007a), isto é, do filme da atividade dos trabalhadores, como uma primeira fonte de referência para a análise. A

⁸⁸ “pour les besoins du développement de la situation observée, aussi bien que de son propre point de vue, trouver les moyens énonciatifs de déployer tout ce qui est condensé dans les actes de travail: les contraintes exercées par les prescriptions, par les savoirs de référence (techniques et scientifiques), par le milieu de travail, mais aussi les affects et valeurs imprégnant ses mobiles personnels.” (FAÏTA, 2004, s/n).

⁸⁹ “éléments de son vécu comme formes disponibles pour agir et communiquer” (*Ibid.*, s/n).

produção desse filme corresponde primeiramente a uma longa fase de observação das situações de trabalho e constituição do grupo de análise, do qual são escolhidos dois participantes que serão, então, filmados em situação de trabalho e, em seguida, confrontados ao filme de suas atividades. Faïta e Vieira (2003, p. 62) sugerem que o primeiro filme, que constituirá “a primeira fonte de significações concretas⁹⁰”, seja composto por uma “seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis para cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento do pesquisador sobre a atividade e as situações de trabalho⁹¹” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Tais medidas visam criar as condições para o diálogo e incitar a manifestação e a discussão dos diferentes modos de fazer.

A partir desse primeiro filme, a autoconfrontação se estrutura geralmente em três fases de coanálise⁹². A primeira, comumente chamada *autoconfrontação simples*, diz respeito à apresentação do filme de sua própria atividade a cada um dos participantes, em diálogo com o pesquisador. Conforme Clot (2006a, p. 136), “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”. Segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007), instaura-se, nesse momento, uma primeira relação dialógica do sujeito consigo mesmo, através do filme da situação de trabalho, e uma interação entre o sujeito e o pesquisador. Esta fase caracteriza-se pela produção discursiva de cada protagonista, abrindo o espaço para o “desenvolvimento da situação⁹³” e para a “produção de significações concretas em referência ao filme⁹⁴” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Além disso, alguns dos comentários produzidos nessa fase integram, geralmente, o filme que será a referência para a produção discursiva na fase seguinte.

Denominada *autoconfrontação cruzada*, a segunda fase consiste na confrontação dos dois participantes aos filmes da atividade inicial de cada um deles, somada a comentários produzidos por seus protagonistas na fase anterior. Desse modo, criam-se as condições para o estabelecimento de novas relações dialógicas dos sujeitos consigo mesmos, e também com a atividade do outro, através das imagens e dos comentários anteriormente produzidos, e por meio de uma nova interação entre os sujeitos protagonistas e o pesquisador. Conforme Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003) e Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007), nesse momento, as relações dialógicas são enriquecidas e complexificadas pelo diálogo entre atividades e,

⁹⁰ “première source de significations concrètes” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62).

⁹¹ “sélection de séquences homogènes, strictement comparables pour chaque participant, choisies et montées en fonction de la connaissance par le chercheur de l’activité et des situations de travail.” (*Ibid.*, p. 62).

⁹² Embora algumas pesquisas possam realizar apenas a primeira fase ou a primeira e a segunda fase ou, ainda, operar outras adaptações ao quadro metodológico original.

⁹³ “développement de la situation” (*Ibid.*, p. 62).

⁹⁴ “production de significations concrètes en référence au filme” (*Ibid.*, p. 62).

também, pelo diálogo entre atores; uma vez que o filme da atividade do outro traz uma nova referência para o discurso do sujeito, e a presença do par profissional lhe dá um novo destinatário, o qual partilha de sua experiência profissional.

A esse respeito, Clot (2006a, p. 135) observa que “a mudança de destinatário da análise modifica a análise”. Como a atividade discursiva do sujeito se dirige não apenas para o objeto (a atividade filmada/vivida), mas também para a atividade de seu interlocutor, ela variará conforme modifique-se o estatuto de seu interlocutor: ora o pesquisador, a princípio desconhecedor da atividade de trabalho e investindo um papel específico na condução do processo de autoconfrontação; ora um de seus pares, com quem o sujeito partilha o conhecimento da atividade de trabalho e o qual responde a uma tarefa semelhante à sua na situação de autoconfrontação.

O conjunto do material filmado, desde a situação inicial até as autoconfrontações simples e cruzada, pode ser levado para a apreciação do coletivo de trabalhadores, correspondendo a uma etapa de extensão da análise ao coletivo profissional (CLOT *et al.*, 2001). O objetivo primordial dessa fase, segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 27), seria o de “funcionar como o exame da validação do produto do trabalho conjunto dos protagonistas associados no processo⁹⁵”. Como indicam ainda Faïta e Vieira (2003), o produto final ganha autonomia em relação às fases de produção, podendo então ser destinado a variados usos, por exemplo, servir de suporte para debates no meio profissional ou para a formação.

Além dessas três fases de coanálise com base no registro audiovisual da atividade, prevê-se ainda um momento de “análise específica do objeto produzido⁹⁶” para a produção de “implicações conceituais, metodológicas e epistemológicas⁹⁷” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Desse modo, o material produzido ao longo das fases pode se tornar o objeto de novas pesquisas e de novas reflexões sob diversas perspectivas.

Este é o caso de nossa pesquisa, em que fazemos uma “apropriação diferida⁹⁸” (FAÏTA, 2007a, p.9) dos diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês. Buscamos, todavia, realizar nossos objetivos de produção de conhecimento a partir desses diálogos, tentando não esquecer o fato, bem lembrado por

⁹⁵ “fonctionner comme l'épreuve de validation du produit du travail conjoint des protagonistes associés par la démarche” (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 27).

⁹⁶ “analyse spécifique de l'objet produit” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62).

⁹⁷ “implications conceptuelles, méthodologiques, épistémologiques” (*Ibid.*, p. 62).

⁹⁸ “appropriation différée” (FAÏTA, 2007a, p.9).

Amorim (2004), em apropriação a Bakhtin (2006c), de que o objeto das ciências humanas consiste sempre em um texto, “ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 19) [grifos da autora]; isto é, produzido por um sujeito em determinadas circunstâncias, dirigindo-se a um objeto e a um destinatário. Tudo isso deve ser levado em consideração no novo diálogo que constitui, com efeito, a análise-interpretação.

Para finalizar esta seção, vejamos abaixo a apresentação esquemática do quadro metodológico da autoconfrontação cruzada fornecida por Faïta (2007a, p.9).

Quadro 1- Esquema das fases da autoconfrontação cruzada (natureza e característica das produções realizadas em cada etapa)

Fase	Natureza	Características
Filme	Imagens da atividade primeira	Seleção de sequências homogêneas de atividade, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho.
Autoconfrontação 1 (simples)	Produção por cada um dos protagonistas de um discurso (texto). Interação sujeito autoconfrontado – pesquisador.	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço para os comentários do sujeito, além do discurso descritivo/explicativo e das respostas às perguntas do pesquisador. Desenvolvimento da situação.
Autoconfrontação 2 (cruzada)	Produção discursiva contextualizada (em relação à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e mais complexa entre os dois sujeitos participantes sob o controle do pesquisador.	Esta fase integra dois níveis de referência: à atividade inicial filmada e editada; e ao contexto discursivo oferecido pelo primeiro nível da autoconfrontação. Assim, as fases de interação entre participantes, entre participante e pesquisador, e as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação, podem ser relacionadas às fontes anteriores.
Retorno ao meio de trabalho.	Produção do objeto (resultante do conjunto das fases) para fins de patrimonização ⁹⁹ em resposta à demanda inicial (ou ao projeto em curso).	O objeto ganha autonomia em relação às fases de produção. Dele podem ser feitos vários usos: suporte de trocas consecutivas no meio de trabalho, formação etc.
Apropriação diferida do objeto pela equipe de pesquisa.	Análise específica do objeto produzido.	Implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas. O próprio objeto, sob todos os ângulos de abordagem, como as relações desenhadas entre as fases de sua produção, tornam-se novos objetos de pesquisa. A ligação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são subtraídas à prova da vida.

Fonte: Faïta (2007a, p.9).

⁹⁹ Isto é, para uma espécie de verificação do que é patrimônio do grupo, o que é comum. Em francês, “*mise en patrimoine*”.

2.3 LINGUAGEM E TRABALHO: UM CAMPO DE ESTUDO

Nesta seção, tratamos da questão que une, de algum modo, as ciências do trabalho e as ciências da linguagem, isto é, a relação entre linguagem e trabalho. A adesão a essa questão levou à constituição de um novo campo de estudo, impulsionando diferentes áreas disciplinares ao redimensionamento de seu objeto e, conseqüentemente, ao questionamento de seus fundamentos teórico-metodológicos. Primeiramente, abordamos o surgimento da fala dos trabalhadores como objeto de análise. Em seguida, fazemos uma breve revisão das colaborações interdisciplinares, na França e no Brasil, abrindo o campo do estudo das relações entre linguagem e trabalho.

2.3.1 Surgimento da fala dos trabalhadores como objeto de análise

Durante muito tempo, nas pesquisas ergonômicas, a fala dos trabalhadores foi negligenciada nas análises das situações de trabalho, devido principalmente à forte tradição experimental que “proibia suscitar ou mesmo anotar as verbalizações¹⁰⁰” (WISNER, 1996, p. 39). Isso porque as verbalizações não eram admitidas como fatos objetivos e, portanto, não deviam ser consideradas nas análises. Do contrário, perder-se-ia em objetividade científica, dado que a fala era concebida, pelos teóricos do comportamentalismo, como “veículo de todas as ilusões¹⁰¹” (WISNER, 1995, p. 116).

Talvez a consideração da fala como uma fonte de ilusões seja um tanto radical, nesses termos. Todavia, já muito se debateu sobre a não transparência da língua em relação à realidade, e a conclusão mais consensual é a de que não há correspondência direta entre o dizer e o fazer. Graças aos avanços nos estudos da linguagem (por exemplo, aqueles realizados pela sociolinguística, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a pragmática, a etnografia da comunicação), como expõe Borzeix (2001, p. 58-63), questionaram-se as concepções de “linguagem-reflexo”, “linguagem-veículo” e “linguagem transparente”¹⁰².

A concepção da “linguagem reflexo” remete ao “princípio da análise de conteúdo em que é precisamente o *conteúdo* ‘a extrair’ que conta pelas *informações* que ele contém¹⁰³”

¹⁰⁰ “interdisait de susciter ou même noter les verbalisations” (WISNER, 1996, p. 39).

¹⁰¹ “véhicule de toutes les illusions” (*Id.*, 1995, p. 116).

¹⁰² “langage-reflet”, “langage-véhicule”, “langage transparent” (BORZEIX, 2001, p. 58-63).

¹⁰³ “principe même de l’analyse de contenu où c’est précisément le contenu ‘à extraire’ qui compte pour les informations qu’il contient” (*Ibid.*, p. 59).

(BORZEIX, 2001, p. 59) [grifos da autora], as quais são tratadas, classificadas, categorizadas etc. como se a linguagem fosse transparente.

A concepção da “linguagem-veículo”, segundo a qual a linguagem é “vista como uma mensagem, uma ferramenta de comunicação¹⁰⁴” (BORZEIX, 2001, p. 60), foi também criticada pelas disciplinas supracitadas, principalmente porque ela não leva em conta fenômenos como “o implícito, o não-dito, o mal-entendido, a interpretação, a incompreensão^{105,106}” (BORZEIX, 2001, p. 60) presentes na comunicação. Além disso, a suposição de uma transparência “pura e direta” entre os polos da emissão e da recepção leva os adeptos dessa concepção a deixar de lado as questões envolvendo os “lugares enunciativos” e a “construção do sentido¹⁰⁷” (BORZEIX, 2001, p. 60).

As observações de Borzeix (2001) mostram que ambas as concepções subscrevem a crença na transparência da linguagem, sobre a qual é preciso manter o espírito crítico no que diz respeito aos aspectos metodológicos da construção e tratamento dos dados linguageiros: “se a linguagem é mais e outra coisa do que um espelho, se ela tem esse poder de fazer, de desfazer, de fazer dizer e de fazer fazer, no trabalho como alhures, então é preciso observá-la mais de perto¹⁰⁸” (BORZEIX, 2001, p. 63). Assim, em estudos como os da rede *Langage et Travail* (ver 2.3.2), concebe-se a linguagem de modo bem mais dinâmico e com diferentes papéis na atividade humana; por exemplo, seu papel específico na atividade do pesquisador.

Ela [a linguagem] é, para o pesquisador como para o sujeito trabalhador, um meio de conhecimento e um modo de acesso privilegiado para a compreensão da ação. As propriedades da linguagem – designar, evocar, metaforizar, marcar relações temporais, pessoais, de reflexividade, de indexicalidade – fazem dela um recurso de dupla face. Um lado para agir e refletir (a serviço do ator), e outro lado para analisar (para o observador, então). A linguagem nos interessa a vários títulos: enquanto modalidade do agir, enquanto traço e enquanto observável. (BORZEIX, 2001, p. 63)¹⁰⁹.

Contudo, à parte as evoluções conceituais necessárias à mudança no panorama dos estudos envolvendo a relação linguagem e trabalho, um fato histórico esteve também

¹⁰⁴ “vu comme un message, un outil de communication” (*Ibid.*, p. 60).

¹⁰⁵ “l’implicite, le non-dit, le malentendu, l’interprétation, l’incompréhension” (*Ibid.*, p. 60).

¹⁰⁶ Como referência para essas noções, Borzeix (2001) cita Kerbrat-Orecchioni (1986).

¹⁰⁷ “places énonciatives”, “construction du sens” (BORZEIX, 2001, p. 60).

¹⁰⁸ “si le langage est plus et autre chose qu’un miroir, s’il a ce pouvoir de faire, de défaire, de faire dire et de faire faire, au travail comme ailleurs, alors il faut y regarder de plus près” (*Ibid.*, p. 63).

¹⁰⁹ “Il est, pour le chercheur comme pour le sujet travaillant, un moyen de connaissance et un mode d’accès privilégié à la compréhension de l’action. Les propriétés du langage – désigner, évoquer, métaphoriser, marquer des rapports temporels, personnels, de réflexivité, d’indexicalité – font de lui une ressource biface. Côté face pour agir et réfléchir (au service de l’acteur), et côté pile pour analyser (pour l’observateur, donc). Le langage nous intéresse à plusieurs titres: en tant que modalité de l’agir, en tant que trace et en tant qu’observable.” (BORZEIX, 2001, p. 63).

relacionado à não consideração da linguagem nas observações do trabalho: a proibição da fala nas indústrias e empresas com uma organização predominantemente taylorista, o que só veio a mudar com os novos contextos criados pelas transformações no mundo do trabalho.

Conforme Boutet (2008), as transformações nas dimensões social, técnica e econômica repercutiram em mudanças no panorama das práticas languageiras no trabalho, com consequências como essas elencadas pela autora:

[...] emergência da linguagem como novo recurso natural, importância econômica crescente da dimensão languageira e comunicacional do trabalho, consideração da linguagem e das línguas como fatores de produtividade, necessidade de um capital comunicativo em numerosos ofícios. (BOUTET, 2008, p. 93)¹¹⁰. [grifo nosso]

Tais mudanças no papel da linguagem na atividade produtiva fizeram despertar o interesse de pesquisadores pela fala dos trabalhadores, seja como o próprio objeto de análise (nas pesquisas em sociolinguística, por exemplo), seja como fonte de conhecimento e recurso para a compreensão e transformação das situações (como nas pesquisas ergonômicas).

Uma grande ruptura opera-se, como aponta Wisner (1996), quando as falas componentes do curso da atividade passam a ser consideradas como integrantes do comportamento, e, logo, também como comportamento. A partir disso, as falas puderam então ser incluídas entre os elementos observáveis das situações de trabalho. Nesse sentido, correntes como a pragmática e a sociolinguística avançaram importantes debates e ensinamentos, fornecendo recursos para a abordagem da fala na análise do trabalho. Os estudos da conversação e do interacionismo indicaram, por exemplo, a necessidade de se considerar não apenas a fala do locutor, mas a interação entre locutores. Podemos citar, ainda, os trabalhos de Gumperz (1989) e Goffman (1987) como bases importantes para o avanço da análise das interações de trabalho. De igual modo, constituíram insumos para evoluções conceptuais e metodológicas a admissão da performatividade da linguagem na teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990), e a consideração da alteridade e da responsividade que estão no cerne da teoria dialógica bakhtiniana.

Como podemos perceber, a abertura para o “comportamento languageiro” pressupôs intercâmbios da ergonomia com as ciências da linguagem e a sociologia, além das trocas destas entre si, e de abordagens multidimensionais em disciplinas como a sociologia do trabalho e a sociolinguística. Os avanços que se deram com o desenvolvimento da análise da

¹¹⁰ “émergence du langage comme une nouvelle ressource naturelle, importance économique croissante de la dimension langagière et communicationnelle du travail, prise en compte du langage et des langues comme facteurs de productivité, nécessité d’un capital communicatif dans nombreux métiers” (BOUTET, 2008, p. 93).

conversação¹¹¹ (SACKS, 1992; SCHEGLOFF, 1991), da teoria da comunicação com os trabalhos da Escola de Palo Alto (WATZLAWICK; WEAKLAND, 1981), os estudos da etnometodologia (GARFINKEL, 2007) e a teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990), entre outros, legitimaram a assunção da fala dos trabalhadores – tanto no curso da atividade como suas verbalizações *a posteriori* – a objeto da análise e/ou metodologia das investigações sobre o trabalho.

Um dos aportes da sociolinguística para a ergonomia, segundo Wisner (1996), foi a consideração de que comportamentos linguageiros (principalmente a conversação em situações reais de trabalho) podem permitir o acesso aos sentidos; por isso, é problemático para a abordagem do comportamento deixar de fora a fala espontânea dos trabalhadores. Para o autor, a pesquisa que se volta para a análise da atividade de trabalho e de seus sentidos não deve separar os comportamentos não-linguageiros¹¹² das trocas verbais: “parece impossível não considerar a fala como portadora de sentido no seio de uma sociedade, de um grupo social dado, de uma equipe de trabalho em ação¹¹³” (WISNER, 1996, p. 45).

Nesse sentido, é interessante apresentarmos, aqui, uma distinção clássica¹¹⁴ dos diferentes tipos de linguagem em sua relação com o trabalho, isto é, a distinção entre linguagem *como* trabalho (aquela que faz), linguagem *no* trabalho (a linguagem que circunda o fazer) e linguagem *sobre* o trabalho (a linguagem que interpreta a atividade de trabalho). As duas primeiras podem ser entendidas como *comunicação*, isto é, “falas que fazem parte da atividade de trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 17), em oposição à linguagem *sobre* o trabalho, concernente às “falas provocadas e exteriores à situação [de trabalho]” (NOUROUDINE, 2002, p. 17), compreendidas como *verbalização*.

O surgimento da fala como objeto de análise, ou mesmo como metodologia de análise do trabalho, fez surgir também a necessidade de fundamentação teórica e de ferramentas metodológicas adequadas para a sua abordagem, análise e interpretação (seja a linguagem *no*, *como* e/ou *sobre* o trabalho). A esse respeito, tornou-se comum a recorrência a aportes teórico-metodológicos das ciências da linguagem e até a associação de linguistas nas equipes de intervenção ergonômica. Além disso, paralelamente às pesquisas nas ciências do trabalho, surgiram grupos de colaboração interdisciplinar reunindo pesquisadores de

¹¹¹ Conforme Silva, Andrade e Ostermann (2009), a análise da conversação adveio da vertente etnometodológica da sociologia, inaugurada por Harold Garfinkel na obra *Studies in Ethnomethodology* em 1960.

¹¹² O autor refere-se com isso às ações de trabalho sobre objetos materiais.

¹¹³ “il paraît impossible de ne pas considérer la parole comme porteuse de sens au sein d’une société, d’un groupe social donné, d’une équipe de travail en action” (WISNER, 1996, p. 45).

¹¹⁴ Retomamos a distinção apresentada por Nouroudine (2002), retomando Lacoste (1995), que retomara, por sua vez, Grant Johnson & Caplan (1979).

diferentes disciplinas com o propósito de somar conhecimentos especializados e experiências específicas para o estudo das relações entre linguagem e trabalho. É sobre isso que discorreremos a seguir.

2.3.2 Colaborações interdisciplinares no estudo das relações entre linguagem e trabalho

Conforme Boutet (1993), as transformações na organização do trabalho, em especial a intensificação da dimensão comunicativa no trabalho (isto é, da fala seja como dimensão produtiva do trabalho, seja como componente da situação do trabalho) despertaram o interesse de estudiosos de diferentes áreas, preocupados em compreender e descrever “a parte das trocas e das produções simbólicas¹¹⁵” (BOUTET, 1993, s/n) do trabalho. Desde então, “a parte languageira e interacional do trabalho¹¹⁶” (BOUTET, 1993, s/n) foi estudada por pesquisadores de disciplinas como a sociologia (BORZEIX, 1987), as ciências da gestão (GIRIN, 1990), a ergonomia (GARRIGOU, 1992), a filosofia (SCHWARTZ, 1988), a linguística (BOUTET, 1989; GARDIN, 1989; FAÏTA, 1989), segundo diferentes abordagens.

Contudo, para que se pudesse tomar a dimensão comunicativa do trabalho como objeto, foi preciso haver “uma pequena revolução¹¹⁷”, no dizer de Lacoste (2001, p. 22): uma “revolução nos lugares de observação¹¹⁸” (a visita do pesquisador, por exemplo, a consultórios médicos e guichês de atendimento ao público) e “nas maneiras de observar¹¹⁹” (a aproximação das interações reais com ferramentas de notação e registro – lápis, gravador, vídeo); e também uma “revolução mental¹²⁰” concernente à reflexão e à discussão sobre as próprias noções de trabalho e comunicação. Nesse contexto, segundo a autora, apareceram “abordagens mais etnográficas, mais interpretativas, mais construtivistas¹²¹”. (LACOSTE, 2001, p. 22).

Na medida em que “a parte languageira” foi ganhando espaço e importância nas pesquisas, tanto no campo das ciências do trabalho como no das ciências da linguagem, intensificou-se a necessidade de articulações teóricas para dar conta da análise do novo objeto situado nas imbricações entre languageiro e não-languageiro.

¹¹⁵ “la part des échanges et des productions symboliques” (BOUTET, 1993, s/n).

¹¹⁶ “la part langagière et interactionnelle du travail” (*Ibid.*, s/n).

¹¹⁷ “une petite révolution” (LACOSTE, 2001, p. 22).

¹¹⁸ “révolution dans les sites d’observation” (*Ibid.*, p. 22).

¹¹⁹ “dans les manières d’observer” (*Ibid.*, p. 22).

¹²⁰ “révolution mentale” (*Ibid.*, p. 22).

¹²¹ “des approches plus ethnographiques, plus interprétatives, plus constructivistes” (*Ibid.*, p. 22).

Do lado da ergonomia, surge a necessidade de recorrer a aportes da linguística e da sociolinguística para analisar a “fala dos trabalhadores”, então incluída na observação e análise das situações de trabalho. Do lado das ciências da linguagem, o interesse pelo novo objeto – “dimensão languageira do trabalho” – leva à necessidade de uma fundamentação no campo conceitual das ciências do trabalho e, conseqüentemente, de uma revisão dos próprios recursos teóricos e metodológicos da disciplina linguística para dar conta desse objeto particular.

Ambos os campos vão apresentar uma abordagem própria do objeto, com interesses particulares, mas, dada a sua complexidade, apresenta-se sempre a necessidade de se buscar empréstimos quer conceituais, quer metodológicos para complementar a abordagem em uma e outra área disciplinar. Nesse contexto, tornam-se comuns as pesquisas interdisciplinares, unindo ciências do trabalho e ciências da linguagem, para dar conta das complexas questões envolvendo as relações entre linguagem e trabalho.

Souza-e-Silva (2002) afirma ter sido um tanto tardio o surgimento dessas colaborações interdisciplinares: na França, elas começam a aparecer na década de 1980 com o grupo de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST) na então Université de Provence-Aix-Marseille¹²², e a rede *Langage et Travail* (L&T) em Paris.

O grupo APST (Université de Provence-Aix-Marseille) começou, em 1984, a desenvolver um projeto com o objetivo de confrontar os saberes teóricos universitários com experiências concretas, mas não ainda conceitualizadas, dos assalariados pertencentes a campos profissionais diversificados. A rede L&T surgiu em 1987, em Paris, por iniciativa de um grupo de pesquisadores, sociólogos, linguistas e especialistas em organizações do trabalho, interessados nas relações entre as ciências sociais do trabalho e as ciências da linguagem. (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 62).

No Brasil, ainda com Souza-e-Silva (2002), o interesse por esse diálogo interdisciplinar aparece na década de 1990, em alguns programas de pós-graduação (em Letras, PUC-Rio/ Coppe-UFRJ; e em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL /PUC-SP), na forma de grupos de pesquisa (Atelier e Direct) e em acordos bilaterais de pesquisa (Brasil/França, Brasil/Inglaterra, Brasil/Portugal).

Citamos aqui, com mais detalhes, duas obras coletivas. Primeiramente, a coletânea *Langage et Travail*, dirigida por Borzeix e Fraenkel (2001), que testemunha o interesse e a iniciativa de pesquisadores de diversas áreas associados com o objetivo comum

¹²² Atualmente, *Aix-Marseille Université*.

de discutir e avançar as questões do novo campo de investigação, ao qual dão o nome de “linguagem e trabalho”.

Langage et Travail : communication, cognition, action é descrita em sua introdução como “o fruto de um trabalho de colaboração regular e durável¹²³” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 9) entre pesquisadores das ciências da linguagem – sociolinguística (BOUTET; GARDIN), linguística (FAÏTA; GROSJEAN) –, das ciências da comunicação (LACOSTE), da sociologia do trabalho (BORZEIX), da psicologia do trabalho, e das ciências da gestão (GIRIN); contando também com referências importantes da disciplina ergonômica e de correntes como a etnografia da comunicação e da análise das interações (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 13). De fato, esta obra reúne trabalhos que sintetizam resultados de pesquisas realizadas durante cerca de quinze anos na rede *Langage et Travail*.

Segundo Borzeix, Boutet e Fraenkel (2001), uma constatação e uma hipótese motivaram a reunião dos pesquisadores participantes desse grupo. A constatação de uma “transformação profunda do trabalho, em grande parte devido às inovações tecnológicas, tais como a robotização e a informatização, mas também a terceirização dos empregos e dos efeitos da mundialização¹²⁴” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 9). E a hipótese de que “essas mudanças trazem, entre outras consequências, uma transformação do estatuto, do reconhecimento e do lugar da linguagem no trabalho, assim como um aumento considerável do que chamaremos de ‘a parte linguageira do trabalho’¹²⁵” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 9).

O novo campo de investigação trouxe, contudo, dificuldades para linguistas e sociólogos do trabalho: por um lado, a necessidade de métodos linguísticos adequados para “tratar de trocas linguageiras tão imbricadas nas atividades produtivas¹²⁶” e “analisar a língua viva tal como ela se manifesta na situação de trabalho¹²⁷” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 10); por outro lado, o desafio de “entrar no conteúdo do trabalho pelo

¹²³ “le fruit d’un travail de collaboration régulière et durable” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 9).

¹²⁴ “transformation profonde du travail, en grande partie du fait des innovations technologiques, telles que la robotisation et l’informatisation, mais aussi de la tertiarisation des emplois et des effets de la mondialisation” (*Ibid.*, p. 9).

¹²⁵ “ces changements entraînent, entre autres conséquences, une transformation du statut, de la reconnaissance et de la place du langage au travail, ainsi qu’un accroissement considérable de ce que nous nommerons ‘la part langagière du travail’” (*Ibid.*, p. 9).

¹²⁶ “traiter d’échanges langagiers si imbriqués dans des activités productives” (*Ibid.*, p. 10).

¹²⁷ “analyser la langue vivante telle qu’elle se manifeste en situation de travail” (*Ibid.*, p. 10).

viés das interações e das práticas linguageiras¹²⁸” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 10).

O objeto assumido por essa rede interdisciplinar de pesquisa – “a linguagem em situação de trabalho¹²⁹” (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 12) – traz o desafio de uma reformulação teórico-metodológica tanto para as ciências da linguagem (ainda não confrontadas com o exercício do seu objeto – língua/linguagem – no trabalho), como para as ciências do trabalho (que ainda não haviam atentado para as organizações, a atividade e as relações sociais sob o ângulo de sua dimensão linguageira). Há, destarte, como informam as autoras, não apenas um empréstimo de ambos os lados em termos de noções, métodos e problemáticas, mas tal abordagem conduz também a uma modificação do estatuto dos próprios objetos.

Borzeix, Boutet e Fraenkel (2001, p. 13) chamam de “coprodução de conhecimentos¹³⁰” o processo de colaboração pluridisciplinar em torno das questões envolvendo a relação linguagem e trabalho: um processo que permite “experimentar muitos conceitos, avanços metodológicos¹³¹”, apropriar-se de “novos conhecimentos e sobretudo construir problemáticas originais¹³²”. A esse respeito, as autoras (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 14) afirmam que os trabalhos resultantes dessa colaboração não só possibilitaram a construção de “competências científicas¹³³” como também ocasionaram “deslocamentos¹³⁴” nas disciplinas implicadas.

O estudo da linguagem modificou profundamente o modo de ver o trabalho, mas também em parte o modo de ser sociólogo; paralelamente, a observação do trabalho desconcertou alguns dos conceitos de base da linguística e conduziu os linguistas a renovarem seu método de trabalho. (BORZEIX; BOUTET; FRAENKEL, 2001, p. 14)¹³⁵.

De um lado, vemos uma estudiosa das ciências da comunicação (LACOSTE, 2001) argumentar a “utilidade” de se adentrar no campo do trabalho para se estudar a comunicação. Do outro, vemos uma socióloga do trabalho (BORZEIX, 2001) justificar como

¹²⁸ “entrer dans le contenu du travail par le biais des interactions et des pratiques langagières” (*Ibid.*, p. 10).

¹²⁹ “le langage en situation de travail” (*Ibid.*, p. 12).

¹³⁰ “coproduction de connaissances” (*Ibid.*, 2001, p. 13).

¹³¹ “éprouver nombre de concepts, d’avancées méthodologiques” (*Ibid.*, p. 13).

¹³² “de nouvelles connaissances et surtout de construire des problématiques originales” (*Ibid.*, p. 13).

¹³³ “compétences scientifiques” (*Ibid.*, p. 14).

¹³⁴ “déplacements” (*Ibid.*, p. 14).

¹³⁵ “L’étude du langage a modifié profondément la façon de voir le travail, mais aussi en partie la façon d’être sociologue; parallèlement, l’observation du travail a bouleversé quelques-uns des concepts de base de la linguistique et a conduit les linguistes à renouveler leur méthode de travail.” (*Ibid.*, p. 14).

¹³⁵ “déplacements” (*Ibid.*, p. 14).

a linguagem pôde chegar a entrar na e para a análise do trabalho. Isso mostra que as novas perspectivas interdisciplinares implicam inevitavelmente mudanças de olhar, trazendo a necessidade de um redimensionamento do objeto e de se repensar e reelaborar metodologias adequadas para o seu estudo.

Nesse sentido, Lacoste (2001) questiona se o trabalho não poderia funcionar como um analisador da comunicação. Segundo a autora, até então negligenciadas pelos estudos da comunicação, as situações de trabalho poderiam oferecer ensinamentos sobre suas diferentes dimensões, as ligações entre comunicação e atividade, e entre comunicação e cognição. Já Borzeix (2001) aposta que a sociologia do trabalho poderia tirar um bom partido da linguagem, cuja consideração em seus estudos poderia trazer implicações para seus objetos, conceitos, problemáticas e métodos de análise.

A segunda obra colaborativa é uma coletânea de publicação brasileira que, por sua vez, agrupa contribuições consubstanciando parte dos resultados de um projeto conjunto entre um grupo de pesquisadores brasileiros (em sua grande maioria linguistas) e pesquisadores franceses (participantes de equipes interdisciplinares, por exemplo, Daniel Faïta, colaborador na rede *Langage et Travail*).

O título da obra brasileira é parcialmente o mesmo da obra francesa: *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Seu subtítulo – *construção de objetos de análise* – deixa entrever a pluralidade de objetos possíveis de ser estudados, de acordo com a construção teórico-metodológica. Em sua apresentação, Souza-e-Silva e Faïta (2002b, p. 7) afirmam ser recente “o interesse dos linguistas pelo objeto de estudo *trabalho*” [grifo dos autores], o que pode ser explicado por vários fatores, dentre os quais “o mais importante [...] encontra-se no peso e na importância que as atividades de simbolização passaram a ter na realização do trabalho” (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002b, p. 7).

Nessa coletânea, enfatiza-se igualmente a estreita ligação entre linguagem e trabalho, considerados ambos como atividades transformadoras do meio social e como meios de troca e negociação.

Todavia, conforme Souza-e-Silva (2002), mesmo constatando-se a presença massiva da linguagem nas relações de trabalho, as ciências da linguagem não faziam parte, por exemplo, do conjunto de referências teóricas sobre a gestão das organizações. Dada a diversidade de fontes às quais recorriam os teóricos da organização e da administração, era de se estranhar – comenta a autora – que “os fatos da linguagem não [...] [fossem] um objeto digno de estudo científico” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 62).

Por outro lado, verificava-se uma diminuta mobilização das ciências da linguagem em relação às questões do trabalho. Diante disso, Souza-e-Silva (2002, p. 63) levanta a seguinte questão: “de que forma a linguística aplicada pode contribuir para o conhecimento e a compreensão de diferentes situações de trabalho?” Nesse sentido, a autora adverte que a adoção das interações no trabalho como objeto de estudo exige do linguista uma mudança de postura, face à necessidade de se “fazer empréstimos diversificados” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 63) em outras como também em sua própria disciplina.

Compreendemos, assim, que a adoção, ou mesmo a construção, de objetos de análise imbricados nas relações entre linguagem e trabalho pressupõe a elaboração de uma abordagem interdisciplinar. É nesse viés que situamos esta pesquisa e o nosso posicionamento como linguista aplicada interessada em contribuir para a análise de um objeto em si pluridisciplinar. Portanto, assumimos nossa necessidade e dever de recorrer a aportes interdisciplinares para abordar nosso objeto constituído no campo linguagem e trabalho e “situado na fronteira entre discurso e atividade¹³⁶” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 57), ideia que gostaríamos de subscrever e reforçar ao longo desta tese.

2.4 A ATIVIDADE DO PROFESSOR DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Nesta seção, apresentamos uma caracterização da atividade do professor de línguas estrangeiras (LE) e, em especial, o professor de francês língua estrangeira (FLE) pela perspectiva do ensino como trabalho. A apresentação se desdobra em três subseções. Na primeira, discorreremos brevemente sobre a constituição e a difusão da abordagem do ensino como trabalho. Na segunda, apresentamos uma caracterização da atividade docente com apoio nos embasamentos teórico-metodológicos da análise da atividade, discorrendo também sobre algumas especificidades da atividade do professor de FLE. Na terceira, discorreremos sobre a Didática das Línguas e a Didática do FLE, enquanto dimensão prescritiva do trabalho do professor de LE, e, portanto, considerada como uma parte constitutiva de sua atividade (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009).

¹³⁶ “situé à la frontière entre discours et activité” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 57).

2.4.1 Breve esboço da constituição e da difusão da abordagem ergonômica da atividade docente

O estudo do ensino como trabalho marca a mudança do olhar sobre a atividade professoral e o despertar do interesse pelo trabalho concreto dos professores e pela compreensão de suas diversas dimensões imbricadas e geralmente implícitas. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008, p. 37) sugerem que a análise do trabalho dos professores privilegie “mais o estudo do que os docentes fazem” e se dedique à descrição e análise das “atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 37). Essa nova perspectiva de estudo do campo educacional beneficia-se de aportes teóricos e metodológicos de várias disciplinas voltadas para a análise do trabalho, como a ergonomia, a psicologia do trabalho, a clínica da atividade, a ergologia etc.

Fazendo um panorama dos principais paradigmas de pesquisa em educação, Saujat (2004b) considera que a preocupação com a eficácia das práticas educacionais possa ser considerada como um fio condutor na história das pesquisas, contribuindo para a emergência do trabalho do professor como um objeto de pesquisa. Embora o ensino como trabalho tenha sido por muito tempo negligenciado, privilegiando-se o enfoque do seu efeito na aprendizagem, alguns resultados de pesquisas situados nessa linha, como salienta Amigues (2003, p. 6), ressaltam “o interesse de estudar as situações reais¹³⁷”, dada a variabilidade das práticas em relação às situações (tanto comparando-se as práticas de diferentes professores como as práticas de um mesmo professor). Assim, esses resultados apontam para “questões há muito tempo levantadas pela abordagem ergonômica, como a da variedade das situações de trabalho e a importância das dimensões subjetivas¹³⁸” (AMIGUES, 2003, p. 6).

Saujat (2002) observa que é longa a tradição de pesquisa na qual o ensino é o objeto. Conforme o autor (SAUJAT, 2002, p. 19), os diferentes paradigmas teóricos, epistemológicos e metodológicos apresentaram múltiplas representações do professor: sucessivamente como “professor eficaz”, “ator racional”, “sujeito cognitivo portador de representações” e, por fim, “prático reflexivo¹³⁹” na esteira no trabalho de Schön (1983). Mais atualmente, Saujat (2002) e Amigues (2002) consideram que se aproximam da abordagem

¹³⁷ “l’intérêt d’étudier les situations réelles” (AMIGUES, 2003, p. 6).

¹³⁸ “des questions soulevées depuis longtemps par l’approche ergonomique, comme celle de la variabilité des situations de travail et l’importance des dimensions subjectives” (*Ibid.*, p. 6).

¹³⁹ “enseignant efficace”, “acteur rationnel”, “sujet cognitif porteur de représentations”, “praticien réflexif” (SAUJAT, 2002, p. 19).

ergonômica as correntes interacionistas que tentam dar conta da ação do professor em situação de interação, preocupadas em apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas docentes.

Assim, as condições mais recentes, como afirma Saujat (2004b), permitem o diálogo entre as disciplinas voltadas para as práticas dos professores. O autor observa, ainda, o surgimento de trabalhos no campo da didática revelando preocupações análogas às da abordagem ergonômica. Em relação a esse panorama, Saujat (2004b) enfatiza, então, a necessidade de uma mobilização da tradição e dos instrumentos da análise do trabalho para que se possa estudar efetivamente o ensino como trabalho.

Nesse sentido, podemos citar pelo menos dois polos internacionais responsáveis pela inauguração e consolidação dos estudos no campo educacional sob uma perspectiva de análise do trabalho.

Na Suíça, conforme Machado (2004b), em 2000, pesquisadores de Genebra sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart fundaram o grupo LAF – *Langage - Action - Formation*, no seio do qual começaram a surgir questões envolvendo o trabalho do professor, dentro de um projeto de pesquisa mais amplo de *análise das ações e dos discursos em situação de trabalho e sua exploração em abordagens de formação* (MACHADO, 2004b, p. viii), englobando diversas áreas profissionais.

Na França, a constituição da equipe ERGAPE – *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation* – inaugura uma nova abordagem de pesquisa no campo da educação, como observa Amigues (2002), inscrita na tradição ergonômica francesa. Sediada no então *Institut de Formation de Maîtres* (IUFM), atualmente *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* (ESPE), e vinculada ao departamento de Ciências da Educação da *Aix-Marseille Université*, a equipe volta-se integralmente para a análise das profissões da educação e sua formação. Além disso, vale ressaltar a preocupação da equipe de realizar a pesquisa-intervenção nos meios considerados difíceis – *milieux difficiles* –, respondendo a demandas institucionais, como é o costume na ergonomia.

No contexto da equipe ERGAPE, parece-nos muito importante a tese de Saujat (2002), que defendeu a proposta de que é possível uma ergonomia da atividade docente e que o estudo do desenvolvimento dessa atividade requer a intervenção do pesquisador no fornecimento das condições para fazer com que os professores retomem o próprio trabalho como um objeto de análise. Assim, Saujat (2002) contribuiu, junto à equipe ERGAPE, para lançar as bases de uma ergonomia da atividade docente, discutindo também as questões do desenvolvimento da experiência profissional por meio da dupla preocupação de intervenção e

pesquisa. Além da tese de Saujat (2002), não podemos esquecer das publicações de membros da equipe no número *hors-série* 1 da revista *Skholê* (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; FAÏTA; VIEIRA, 2003), além da tese de Espinassy (2006) e o trabalho de Mouton (2009) sobre o conselho pedagógico de acompanhamento a professores iniciantes, entre outras publicações.

Destacamos, ainda, em relação à abordagem ergonômica da atividade docente, situada também em uma perspectiva clínica (CLOT, 2001; 2006b), o recurso a métodos indiretos de análise da atividade, a exemplo da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000), como meio de apreender “a experiência subjetiva do trabalho”, “a experiência profissional¹⁴⁰” (AMIGUES, 2009, p. 13), a partir da coanálise dos próprios protagonistas da ação em diálogo com o pesquisador. Assim, a abordagem ergonômica da atividade docente tem como um dos princípios diretores da análise fazer dos professores – tomando aqui as palavras de Clot (2006b) – *observadores e intérpretes* da própria atividade e não apenas objetos de observação e interpretação.

No Brasil, devemos à professora e pesquisadora Anna Rachel Machado a iniciativa de desenvolver uma nova abordagem do trabalho docente a partir de aportes das ciências do trabalho. Os intensos intercâmbios da pesquisadora com dois grupos de pesquisa brasileiros (um na linha Linguagem e Trabalho; outro na linha Linguagem e Educação, ambos inseridos no LAEL¹⁴¹ da PUC-SP) e dois grupos de pesquisa internacionais (o Grupo APST - Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho da Universidade de Provence; e o Grupo da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra) fomentaram o interesse de analisar o trabalho docente. Sua iniciativa recebeu a adesão de outros pesquisadores e, em 2001, nasceu o grupo ALTER – Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações, com sede na PUC-SP. O grupo ALTER foi criado como subgrupo do grupo ATELIER¹⁴², na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, com um projeto de pesquisa enfocando o “estudo das práticas de linguagem que se desenvolvem *no* e *sobre* o trabalho educacional para identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação” (MACHADO, 2004b, p.ix). [grifos da autora]

A obra coletiva *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, organizada por Machado (2004a), constitui um marco do esforço de pesquisadores brasileiros e

¹⁴⁰ “l’expérience subjective du travail”, “l’expérience professionnelle” (AMIGUES, 2009, p. 13).

¹⁴¹ Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

¹⁴² Este é outro importante grupo que, desde de a década 1990, a partir de intercâmbios com pesquisadores internacionais, a exemplo de Daniel Faïta e Yves Schwartz, ajudou a difundir e desenvolver as linhas de pesquisa voltadas para as questões envolvendo linguagem e trabalho no Brasil.

estrangeiros engajados “na busca da construção de uma abordagem interdisciplinar sobre diferentes questões constitutivas do trabalho educacional” (MACHADO, 2004b, p. x). A obra reúne o fruto das pesquisas do projeto do grupo ALTER e trabalhos de pesquisadores estrangeiros ligados ao grupo (tanto do polo francês – Amigues, Faïta, Saujat –, como do polo genebrino – Bronckart, Filliettaz, Giger), além da contribuição da coordenadora do Grupo ATELIER (Maria Cecília Souza-e-Silva).

Para nós, a obra organizada por Machado (2004a) assinala a abertura dessa nova linha de pesquisa do trabalho docente e contribui para a sua consolidação e desenvolvimento na medida em que constitui uma referência para a iniciação de novos pesquisadores movidos por inquietações semelhantes em relação ao tripé linguagem, educação e trabalho, e preocupados, ainda, com a renovação das práticas de formação do professor.

Com efeito, desde 2005 é crescente o número de pesquisas brasileiras voltadas para a análise da atividade do professor a partir de um enfoque textual/discursivo e com aportes das ciências do trabalho; o que coroa, a nosso ver, os esforços de pesquisadores brasileiros – geralmente, em intercâmbios e parcerias com pesquisadores estrangeiros – de transformar a abordagem do ensino, e de compreender de um modo novo o trabalho docente.

De fato, é na PUC-SP onde surgem a maioria das pesquisas de mestrado e doutorado, estudando o trabalho educacional sob essa nova perspectiva (KAYANO, 2005; ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; PORTELA, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; CORREIA, 2007; BUZZO, 2008; CUNHA, 2008; FERREIRA, 2008; MARTINS, 2008; RODRIGUES, 2008; BUTTLER, 2009; LEITE, 2009; PINTO, 2009; TOGNATO, 2009; MELO, 2010; RODRIGUES, 2010; VIANA, 2010; GOMES, 2011; BARRICELLI, 2012); e, ainda, a pesquisa de Dantas-Longhi (2013), na USP.

Outros centros de estudos pós-graduados começam também a engajar-se na nova perspectiva de abordagem do trabalho docente. Assim, podemos citar pesquisas oriundas da UEL (BORGHI, 2006; MARTINS, 2007; REGISTRO, 2010; LANFERDINI, 2012), da UFMG (ALVES, 2009) e da UECE (FARIAS, 2011; MAGALHÃES, 2014).¹⁴³

Não poderíamos deixar de citar aqui o Grupo LIFT, do qual se originaram as duas últimas pesquisas supracitadas, ao qual está filiada a presente tese, e esteve filiada nossa pesquisa anterior de mestrado. O Grupo LIFT – Linguagem, Formação e Trabalho foi criado em 2010, sediado na Universidade Estadual do Ceará – UECE e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), sob a coordenação da professora e

¹⁴³ Ressalvamos a possibilidade da existência de outras pesquisas brasileiras nessa linha, das quais, contudo, não chegamos a tomar conhecimento.

pesquisadora Rozania Moraes. Trata-se de um grupo de estudo recente, mas que já conta com duas pesquisas de mestrado concluídas e três pesquisas em andamento (duas teses e uma dissertação). Até agora as pesquisas têm contemplado a atividade de professores de línguas estrangeiras, mas estão abertas as possibilidades de abraçar pesquisas envolvendo o campo educacional de modo geral. As duas pesquisas concluídas voltaram-se, de modos particulares, para a atividade de professores estagiários de FLE: Farias (2011) analisou a atividade de duas professoras estagiárias de francês com o interesse de compreender como elas, na dupla fase de trabalho e aprendizagem do *métier*, constituíam suas atividades e lidavam com as prescrições; Magalhães (2014) estudou a possibilidade de explorar diálogos de autoconfrontação simples com duas professoras experientes como instrumento para a formação inicial de futuros professores de FLE em uma disciplina de estágio de observação.

Essa última pesquisa (MAGALHÃES, 2014) operou interessante e inovadora apropriação e adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação ao produzir, a partir das ACS com as duas professoras experientes de FLE, um espaço dialógico no qual os alunos-estagiários, em diálogo com a professora formadora e a pesquisadora, analisaram e interpretaram a atividade e o discurso sobre a atividade das professoras experientes. A partir da atividade discursiva proporcionada pela criação desse contexto de análise e interpretação, os alunos-estagiários chegaram a produzir significações e ressignificações sobre a atividade do professor de francês, transformando discursivamente também suas dúvidas, dificuldades e experiências iniciais.

Ainda em relação ao Grupo LIFT, embora seja um grupo “noviço”, já tivemos a oportunidade de participar de produtivos e enriquecedores intercâmbios com a equipe ERGAPE e também com membros do grupo ALTER (na participação em uma pesquisa colaborativa entre a *Aix-Marseille Université* e universidades brasileiras – USP-SP, PUC-SP, USF –, enfocando o ensino de FLE e a reflexão sobre uma engenharia de formação continuada; e no Colóquio¹⁴⁴ de desfecho da pesquisa). Além disso, o LIFT teve a ocasião de receber a contribuição intelectual de membros da equipe ERGAPE (Espinassy, Amigues, Mouton e Faïta), em sua sede, e de contar com o generoso apoio de Daniel Faïta em trocas elucidativas sobre questões teóricas e metodológicas da análise da atividade e da atividade linguageira, e também sobre a apropriação de conceitos e noções círculo-bakhtinianos.

¹⁴⁴ Colóquio Internacional “Analisar o Trabalho Educacional”, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em novembro de 2013.

No que concerne às contribuições epistemológicas e teórico-metodológicas das pesquisas sobre o trabalho docente, devemos salientar que o grupo ALTER-LAEL publicou, mais recentemente, o livro *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes* (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011), no qual é apresentada uma parte das pesquisas de seus membros, além de um capítulo introdutório explicando as bases teórico-metodológicas, os objetos e os contextos das pesquisas do grupo e, ainda, apontando o referencial usado nas análises discursivas. De fato, como observa Liberali (2011), o Grupo ALTER teve e tem um importante papel de fundamentar pesquisas voltadas para o estudo do trabalho do professor sob um enfoque discursivo; e, como testemunha a obra supracitada (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011), o grupo tem “o cuidado em trazer diferentes propostas de estudo de práticas escolares e profissionais do universo do professor” (LIBERALI, 2011, p. 8).

Segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011, p. 15) os contextos das pesquisas do grupo ALTER “são o da instituição educacional em geral” e a coleta, seleção e análise de dados é fundamentada, em linhas gerais, pelos princípios e procedimentos desenvolvidos inicialmente pelo grupo LAF (supracitado), embasados no interacionismo sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2007). Além disso, o grupo tem mobilizado também aportes da ergonomia da atividade e da clínica da atividade, as quais lhe fornecem “um conjunto de propriedades da atividade de trabalho [...] para uma definição provisória” (MACHADO, 2007, p. 91) de sua concepção do que seja o “trabalho do professor”. A partir dessa base, parafraseando Machado (2007), o grupo tem buscado construir e reconstruir permanentemente suas concepções sobre o trabalho docente, o que é essencial para o próprio desenvolvimento de suas pesquisas, voltadas para a identificação dos modos de constituição da “refiguração do agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional principalmente” (MACHADO, 2007, p. 94).

Como observa Lousada (2011, p. 63), conforme a perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, não é possível apreender o “agir humano” simplesmente pela observação das condutas, mas apenas “pelas interpretações, sobretudo verbais, fornecidas pelos actantes”; por isso, para se compreender “o trabalho enquanto forma de agir” é necessário ter acesso e analisar os textos que o interpretam.

Observamos aí uma certa convergência com os princípios teórico-metodológicos da perspectiva clínica da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000) em relação ao fato de que a produção de conhecimentos sobre o trabalho deve passar necessariamente pela análise de textos que reconstituem interpretativamente o trabalho, principalmente textos dos próprios

trabalhadores. Contudo, nesta perspectiva, concebe-se que é preciso o concurso de métodos indiretos para se acessar a *atividade real*, e isso por meio da ativação de um processo dialógico, no qual os próprios trabalhadores possam analisar o trabalho, assumindo o papel de observadores e intérpretes de suas ações. É o produto final desse processo que se concebe, então, como um texto que se oferece à análise e compreensão/interpretação do pesquisador.

Assim, a preocupação na clínica da atividade é, primeiramente, levar os trabalhadores a se engajarem em um novo modo de produção, em uma atividade sobre a atividade, na qual eles possam desenvolver novos modos de compreender/interpretar o trabalho. É apenas a partir dessa interpretação primeira, realizada em resposta às condições criadas pelo quadro metodológico, que se busca produzir novos conhecimentos, observando o desenvolvimento / a transformação da atividade de trabalho na atividade linguageira de interpretação e reconstrução da primeira naquele contexto específico de produção. O confronto do pesquisador com esse texto (produto da atividade sobre a atividade) constitui, então, uma nova fase do processo dialógico, na qual o pesquisador se torna também um intérprete. Em outras palavras, o pesquisador engaja-se em uma atividade de análise-interpretação, na qual ele se torna sujeito e ator exercendo sua compreensão responsiva.

Dessa maneira, observamos que as diferentes pesquisas sobre o trabalho docente, embora apresentem embasamentos teóricos e metodológicos em parte semelhantes (por exemplo, a recorrência a aportes das ciências do trabalho e o uso de metodologias como a autoconfrontação) e em parte diferentes (o aporte a diferentes abordagens de análise textual/discursiva), estão unidas pelo interesse comum de compreender melhor o trabalho do professor e também pelo fato de que, para chegar aos seus objetivos, todas tomam como objeto de análise textos que reconstroem interpretativamente o agir / a atividade / o trabalho. Todavia, não podemos deixar de observar que o objeto de análise é diferentemente concebido e abordado em cada diferente perspectiva.

No que concerne às pesquisas do grupo LIFT, seguindo a perspectiva clínica, temos apoiado e desenvolvido nossas análises da atividade linguageira sobre o trabalho docente com a mesma base teórico-metodológica da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003), buscando, antes de tudo, não perder de vista o processo dialógico que constitui o princípio fundamental desse quadro metodológico de análise e desenvolvimento. Desse modo, com o nosso enfoque do texto/discurso, temos tentado desenvolver ferramentas de análise e interpretação dos diálogos de autoconfrontação a partir da abordagem dialógica círculo-bakhtiniana em articulação com a teoria-histórico-cultural vigotskiana, para o que buscamos primeiramente analisar o processo do qual o

produto textual composto pelos diálogos de autoconfrontação constitui o registro. Com efeito, o estudo das relações dialógicas estão no centro de nossas investigações, pois as concebemos como os fenômenos e eventos nos quais se estabelecem (e logo, a partir dos quais se pode restabelecer) as relações e os efeitos de sentido da atividade linguageira, da produção discursiva. Para isso, temos interesse em estudar diferentes dimensões da atividade linguageira e descobrir diversas formas de materialização das relações dialógicas; como fazemos, por exemplo, nesta tese, abordando a dimensão gestual e o investimento corporal da/na produção discursiva – o que nos leva, inevitavelmente, a redimensionar nossa concepção de texto em apropriação à concepção translinguística círculo-bakhtiniana.

Além disso, devemos destacar o interesse do grupo de fazer derivar, de diferentes usos/experiências do quadro metodológico da autoconfrontação, instrumentos para a formação dos professores de línguas (envolvendo ora professores estagiários e iniciantes, ora professores experientes, como também alunos-futuros professores e até professores formadores). O grupo tem se esforçado, assim, para contribuir com a apresentação de novas possibilidades de abordar a atividade linguageira sobre a atividade docente (nas condições específicas da troca verbal em autoconfrontação), somando outras perspectivas possíveis para o estudo do trabalho docente e diferentes modos de se apropriar desse quadro metodológico (mas, tomando o cuidado de seguir, para então nos servir, (d)os seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos).

Gostaríamos de citar, ainda, o trabalho de alguns pesquisadores no campo da Didática das Línguas, na França, que vêm servindo-se de conceitos e métodos das ciências do trabalho para realizar a *análise das práticas* dos professores, a exemplo de CICUREL (2011) e PESCHEUX (2007). Ambas as autoras articulam os novos aportes com as ferramentas tradicionais da Didática para renovar a pesquisa nesse campo e chegar a um conhecimento mais aprofundado e mais *real* do *agir professoral* (CICUREL, 2011) e da *prática docente* (PESCHEUX, 2007) especificamente em FLE.

Cicurel (2011) apresenta uma interessante descrição da atividade de professores de línguas a partir de uma compilação de resultados de pesquisas extensivas de análise do agir professoral apoiadas em observações registradas audiovisualmente e completadas com as verbalizações de parte dos professores observados sobre suas atividades filmadas. Podemos dizer que essas pesquisas, no campo da Didática, efetuam uma junção metodológica de análise externa (observação de especialista externo) e análise interna (reconstrução da experiência pelos próprios atores da ação), recorrendo seja à metodologia da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000), seja a entrevistas de explicitação (VERMERSCH, 1994).

Pescheux (2007), por sua vez, propõe, a partir de aportes das ciências do trabalho, uma “ergonomia didática em FLE¹⁴⁵”, sugerindo noções e procedimentos para que a análise das práticas possa se tornar “uma ferramenta de autoformação para o professor de língua¹⁴⁶” (PESCHEUX, 2007, p. 13).

2.4.2 Uma caracterização da atividade docente na perspectiva ergonômica e especificidades do trabalho do professor de FLE

Nesta seção, apresentamos uma caracterização da atividade docente pela perspectiva da ergonomia da atividade, a partir do que tentamos também discutir alguns aspectos específicos da atividade dos professores de FLE, ilustrando com resultados de nossas experiências com professoras estagiárias de FLE (FARIAS, 2011) e, ainda, em diálogo com alguns aspectos apresentados por Cicurel (2011).

De acordo com os trabalhos oriundos principalmente da equipe ERGAPE (AMIGUES, 2002, 2003, 2004, 2009; SAUJAT, 2002; FAÏTA, 2003), podemos caracterizar o trabalho docente a partir da discussão de alguns aspectos maiores: a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*; o conceito de *atividade* (articulador entre real e prescrito); o papel das *prescrições* na atividade; a relação entre *conhecimento* e *experiência*; e a *dimensão interacional* do trabalho, que traz em si a natureza essencialmente linguageira da atividade docente. Além disso, a atividade do professor é *multidimensional*, *multidirecionada* e *instrumentada*, e, ainda, distribuída em diferentes temporalidades e diferentes espaços.

Conforme Faïta (2003), as relações entre os dois pares de noções *prescrito* e *real* e *conhecimento* e *experiência* têm importância estrutural para a análise do trabalho. Seguindo uma abordagem ergonômica, a análise do trabalho do professor passa impreterivelmente pela distinção fundadora entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Todavia, como a análise de situações concretas de trabalho docente mostrou a variabilidade tanto dos indivíduos como das situações, a ergonomia propõe a exigência fundamental de se colocar os indivíduos no centro da análise com a finalidade de compreender o que eles *realmente fazem* para dar conta do que lhes é *prescrito fazer* nas condições reais com as quais eles se deparam no dia-a-dia do trabalho.

O conceito de atividade foi então elaborado, de acordo com Amigues (2009), para dar conta da tensão pela qual passa o sujeito entre o prescrito e o realizado e dos recursos que

¹⁴⁵ “ergonomie didactique en FLE” (PESCHEUX, 2007).

¹⁴⁶ “un outil d’autoformation pour l’enseignant de langue” (*Ibid.*, p. 13).

ele mobiliza para a sua ação. De fato, se as prescrições são constitutivas na atividade do professor (AMIGUES, 2002, 2003, 2004), não é aplicando-as diretamente que os professores fazem o que têm de fazer. Na verdade, como mostrou Saujat (2002), o professor realiza um trabalho de reconcepção a partir das prescrições, tornando-se ele mesmo prescritor de tarefas para si e para seus alunos.

Para isso, seguindo um princípio de economia da ação, os professores recorrem aos *gêneros de atividade*¹⁴⁷ (CLOT; FAÏTA, 2000), isto é, formas de atividade relativamente estáveis e partilhadas em um meio profissional, espécie de estoque de atos e palavras pré-fabricados e também *conceptualizações pragmáticas*¹⁴⁸ (SAMURÇAY; PASTRÉ, 1995 *apud* CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13), gravados na memória social do *métier*, e através dos quais a atividade individual se realiza: “essas convenções de ação para agir são tanto obrigações quanto recursos¹⁴⁹” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13), constituem “dados” a serviço de uma “recriação” nas ações concretas.

Além dessa memória coletiva, os professores contam também com a memória individual, composta na história de suas experiências, que, como pudemos observar, vêm desde o lugar de aluno e alimenta-se também das vivências em outros contextos e de outros papéis sociais. Nesse sentido, é emblemático o comentário (transcrito logo abaixo) de uma das professoras participantes de nossa primeira experiência de autoconfrontação (EXP1), mostrando como suas experiências anteriores, não só de ensino, mas na vida em geral, somam-se aos conhecimentos teóricos/formais e têm um papel fundamental na constituição de sua atividade docente.

[...] assim... também tem uma coisa... eu vou lhe dizer também que não dá ali **[aponta tela]**¹⁵⁰ para você gerar toda uma aula maravilhosa e tudo se você não tem experiências anteriores de aula não... que eu já ensinei mas francês assim língua estrangeira é a primeira vez... **mas por exemplo pelo fato do caso de ser mãe de ter mais idade... do fato de ter lido talvez um pouco mais... tudo isso sabe... não é só o material escolar entendeu? não é só a faculdade ou só o material escolar... não é só a boa vontade... mas é você também ter coisas pra trás... experiências né...** (264 M, ACC-K). [grifos nossos]

¹⁴⁷ “genres d’activité” (CLOT; FAÏTA, 2000).

¹⁴⁸ “conceptualisations pragmatiques” (SAMURÇAY; PASTRÉ, 1995 *apud* CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13).

¹⁴⁹ “ces conventions d’action pour agir sont à la fois des contraintes et des ressources” (*Ibid.*, p. 13).

¹⁵⁰ O conteúdo entre colchetes em vermelho trata-se da descrição do gesto realizado pela professora naquele momento do seu enunciado. Nesse caso, ela aponta para a tela na qual se apresentava o filme com as sequências de aulas e comentários de ACS, fazendo referência à atividade docente vivida. No capítulo de metodologia explicamos os critérios de transcrição em maiores detalhes.

A esse respeito, Faïta (2003, p. 18) nos lembra que “o trabalho incorpora, condensa e desenvolve [...] o que torna possível a realização das tarefas que o compõem¹⁵¹”, constituindo uma mistura não apenas de conhecimentos formais, técnicos, científicos etc., mas também das experiências tanto individuais como coletivas (transmitidas e apropriadas) que se transformam no curso da atividade.

Quanto ao papel da prescrição na atividade docente, Amigues (2002, 2003, 2004) considera-a não apenas como uma dimensão constitutiva da atividade, mas também “como um organizador da atividade coletiva dos professores que se engajam na concepção de meios de trabalho (para eles e para os alunos) e de ferramentas lhes permitindo realizar o que eles têm a fazer¹⁵²” (AMIGUES, 2009, p. 11).

Como em outras profissões – observa Souza-e-Silva (2004) – o trabalho do professor recebe também uma série de prescrições. Em relação ao contexto brasileiro, a autora aponta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como as prescrições hierarquicamente mais altas, as quais podem ou devem ser repensadas no contexto de cada instituição e de seus coletivos. Um pouco mais abaixo na cadeia hierárquica, são as instituições que impõem aos professores e coletivos as suas prescrições, as regras e normas do estabelecimento, a organização dos espaços e do tempo, os materiais didáticos adotados e/ou permitidos. Cada instituição pode também atribuir um certo grau de autonomia aos professores e de liberdade para a reconcepção coletiva e/ou individual do prescrito; ou, pelo contrário, ela pode estabelecer com rigidez as normas de conduta e os procedimentos a serem seguidos. Em geral, contudo, as prescrições tendem a ser bastante vagas em termos operacionais, podendo mesmo serem contraditórias. Em todo caso, as prescrições sempre demandam do trabalhador e/ou do coletivo uma atividade de concepção e de elaboração das tarefas, dos procedimentos e dos meios de ação.

Em pesquisa anterior (FARIAS, 2011), confirmamos a fluidez de prescrições também no trabalho das nossas professoras estagiárias de FLE. Compreendemos a partir das falas das estagiárias que o livro didático adotado pela instituição (e, em certa medida, também o guia pedagógico que o acompanhava) constituía(m) a prescrição mais marcante, a partir da qual se estabelecia o conteúdo a ser trabalhado em cada semestre e o tempo para cumpri-lo.

¹⁵¹ “le travail incorpore, condense et développe [...] ce qui rend possible la réalisation des tâches qui le composent” (FAÏTA, 2003, p. 18)

¹⁵² “comme un organisateur de l’activité collective des professeurs qui s’engagent dans la conception de milieux de travail (pour eux et pour les élèves) et d’outils leur permettant de réaliser ce qu’ils ont à faire” (AMIGUES, 2009, p. 11).

Contudo, o livro prescrevia, segundo elas, apenas “o quê” fazer, e não o “como” fazer. Nesse sentido, as estagiárias evidenciaram, em seus discursos, as angústias iniciais face à atividade de reconceber a prescrição, definir os procedimentos e mobilizar os recursos para suas ações.

Devemos ressaltar também, concernente ao trabalho do professor de FLE, que o *Cadre Européen commun de référence pour l'enseignement de langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)¹⁵³ (doravante CECRL) pode ser considerado uma fonte prescritiva, uma vez que muitos manuais didáticos da atualidade são elaborados com base nos seus referenciais (como era o caso dos livros adotados para o ensino de FLE no NLE-UECE¹⁵⁴). E, como observa Faïta (2003), embora os livros possam ser considerados ferramentas ou elementos de mediação, eles comportam também elementos de prescrição na medida em que “o uso que eles induzem veiculam uma visão formal das ‘maneiras de fazer’¹⁵⁵” (FAÏTA, 2003, p. 19). Mas, as próprias estagiárias mostram a distância incontornável entre o que o livro lhes diz para fazer e o que elas realmente fazem em sala com seus alunos, isso somado a tudo o que têm de fazer para realizar o que lhes é prescrito. No fim das contas, sempre “a atividade real [...] escapa a qualquer padronização¹⁵⁶” (FAÏTA, 2003, p. 18).

Para Saujat (2004a), a atividade do professor não consiste apenas em dar uma resposta às prescrições, mas constitui um retrabalho das prescrições em função das situações e das condições de trabalho. De fato, nas atividades de planejamento, o professor estabelece um diálogo com as prescrições a partir das quais ele prescreve novas tarefas para si e para os alunos. Assim, as prescrições são postas à prova duas vezes, primeiro na preparação da aula e depois na situação concreta de realização das tarefas na interação com os alunos.

Também na pesquisa anterior (FARIAS, 2011), pudemos perceber indícios desse diálogo com a prescrição e o trabalho de reconcepção, a partir do qual a professora estagiária constitui “sua própria programação”. A seguinte passagem mostra como a professora M recorre também a outras ferramentas disponíveis no *métier* para reconceber a prescrição e torná-la operacional, disponibilizando desde o planejamento os recursos para a sua ação.

Reconcepção da prescrição e mobilização de recursos para a ação:

[...] eu pego o que o livro diz né... o livro diz vamos trabalhar os verbos da primeira conjugação tá terminados *par –ER*... aí eu vejo tudo o que o livro quer mas aí eu vou formular a **minha maneira** tá... eu vou numa outra gramática eu vou na Internet eu encontro sites ótimos tem uma didática maravilhosa... aí eu faço a **minha programação a minha programação**... (Entrevista Profa M – 30M). [grifos nossos]

¹⁵³ Quadro Europeu comum de referência para o ensino de línguas (Conselho da Europa, 2001).

¹⁵⁴ Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará, instituição em que estagiavam as professoras.

¹⁵⁵ “l’usage qui en est induit véhicule une vision formelle des ‘manières de faire’” (FAÏTA, 2003, p. 19).

¹⁵⁶ “l’activité réelle [...] échappe à toute standardisation” (*Ibid.*, p. 18).

Nessa atividade de concepção e de planejamento, a professora leva também em conta as condições reais do seu trabalho, isto é, as particularidades de suas turmas. É o que ilustra a passagem a seguir.

Segundo “teste” da prescrição na interação com alunos:

[...] a turma me dá muito um *feedback*... **dependendo da resposta que ela me dá dia-a-dia é o meu planejamento** [...] tem turma que você sente que você pode explorar mais e eu caminho de uma forma... e a outra turma eu caminho de uma outra forma... [...] (Entrevista Profa M – 28M). [grifos nossos]

Assim, a atividade – uma co-atividade professor-alunos (SAUJAT, 2002) – opera um retorno sobre a atividade de concepção. Conseqüentemente, acontece o que aponta Saujat (2002): os professores não apenas respondem às prescrições, mas também as questionam.

Em outros termos, Tardif e Lessard (2008) destacam a atividade interpretativa do professor, que vai desde a interpretação dos programas até a interpretação das situações em sala de aula: “os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 250). Tudo isso é lido e interpretado pelo professor, e as significações produzidas contribuem para orientar a ação em curso. Desse modo, os autores enfatizam também o papel da dimensão linguageira e comunicativa, isto é, da interação entre professor e alunos na orientação do trabalho docente. Com isso, podemos dizer, nos termos de Tardif e Lessard (2008), que a professora M interpreta não só o programa (o que o livro prescreve), mas também a situação. A professa M “lê” o que o livro diz e “lê” também a situação concreta, as condições e as respostas dos alunos ao que ela propõe como tarefa.

Essa função do professor de organizar o trabalho dos alunos e também o seu faz da atividade docente “instrumentada e direcionada” (AMIGUES, 2004, p. 41). Como toda atividade, a do professor também se realiza por meio de instrumentos, isto é, as técnicas profissionais e os objetos historicamente constituídos no *métier*, e que intermediam as ações docentes. Dentre esses objetos constitutivos da atividade do professor, Amigues (2004, p. 42-45) cita *as prescrições, os coletivos*¹⁵⁷ (responsáveis, por exemplo, pelo retrabalho das prescrições derivando na concepção de meios de organizar o trabalho do professor e dos alunos), *as regras do ofício* (uma espécie de *caixa de ferramentas* comum, cujo uso por cada professor pode imprimir aspectos particulares nos modos de fazer, podendo gerar renovação, mas também controvérsia profissional), *as ferramentas* (por exemplo, os manuais de ensino e materiais didáticos, os exercícios pré-fabricados ou reformulados/construídos pelo professor,

¹⁵⁷ Seja o coletivo dos professores de dada escola ou instituição, de dada disciplina ou de tal língua estrangeira, seja o coletivo mais amplo do *métier*.

o quadro etc., que são frequentemente *transformados* pelo uso específico em cada disciplina, por cada professor, em cada instituição etc.).

Além disso, Amigues (2004) atenta para o fato de que a atividade docente é também uma atividade direcionada, e acrescentamos: tripolarmente direcionada, isto é, dirigida pelo *professor* para *outros* e para determinado(s) *objeto(s)*. A ponta de cada direcionamento é múltipla. Por um lado, a atividade do professor dirige-se mais evidentemente aos alunos (daí a ênfase ao aspecto da interação professor-alunos¹⁵⁸ na análise do trabalho docente), mas sua atividade direciona-se também à instituição de ensino, aos pais dos alunos, à sociedade, de um modo geral, aos pares profissionais e ao próprio *métier*. A esse respeito, Lousada (2011) mostra, a partir da análise dos *planos enunciativos*¹⁵⁹ da fala de um professor de FLE, em ACS, a manifestação das vozes da didática, da escola, do coletivo e do *métier*, com as quais o professor dialoga. Também nossa experiência com os diálogos de autoconfrontação faz-nos compreender que o estudo da atividade linguageira dos professores na confrontação com a atividade vivida permite restabelecer a reconstituição discursiva dos múltiplos direcionamentos da atividade docente.

Por outro lado, a atividade do professor orienta-se também para vários objetos. Embora a aprendizagem seja o “objeto de horizonte” (AMIGUES, 2004) da atividade do professor, ela não constitui diretamente o seu objeto, dado o seu aspecto longitudinal e incerto. Desse modo, toda a ação do professor tende para a aprendizagem, mas orienta-se para e por objetivos específicos, mais localizados, ligados à criação das condições para o desenvolvimento de uma atividade didática por parte dos alunos.

Retomando as palavras de Amigues (2004), a atividade do professor consiste na organização das condições para fazer instaurar nos alunos uma relação cultural com um objeto de conhecimento. É a partir dessa relação que poderá ocorrer a apropriação do conhecimento por parte do aluno, a depender do caso, a curto, médio ou longo prazo. Vale salientar que, em determinados momentos, as ações docentes podem visar também à criação de um clima agradável, lúdico¹⁶⁰, descontraído, na sala de aula; o que, de todo modo,

¹⁵⁸ A esse respeito, é emblemática a obra de Cicurel (2011) cujo título mostra já a ênfase dessa dimensão do trabalho do professor: *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratique de classe* - As interações no ensino de línguas: agir professoral e prática de aula. Em nossa pesquisa anterior (FARIAS, 2011), observamos também a importância da dimensão interacional professor-alunos, inclusive, para a “validação” ou reformulação de recursos mobilizados pelos professores estagiários na constituição de suas atividades docentes na fase inicial de aprendizagem do *métier*.

¹⁵⁹ Noção utilizada pela autora de acordo com o embasamento de sua pesquisa no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

¹⁶⁰ A esse respeito, o CECRL aponta a possibilidade de uma “utilização lúdica da língua”, observando como “o jogo ou a criatividade desempenha geralmente um papel importante na aprendizagem” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 47). Citamos, aqui, a pesquisa de Dantas-Longhi (2013) que se volta para a análise da

podemos remeter à finalidade de organizar o *meio de trabalho* (AMIGUES, 2003 e 2004) mais favorável às ações de ensino (o lado do professor) e de aprendizagem (o lado do aluno).

Como vimos até aqui, o fato de o professor ser um prescritor de tarefas aos alunos liga-se diretamente ao aspecto da interação em sala de aula, que traz “o caráter imprevisível da relação com o outro¹⁶¹” (SAUJAT, 2002, p. 85). Sobre isso, Tardif e Lessard (2008, p. 191) observam que, embora as interações de ensino-aprendizagem sejam, em parte, reguladas e padronizadas, elas exigem, ao mesmo tempo, “uma capacidade de adaptação contínua dos professores, que precisam agir de maneira, simultaneamente, rotineira e improvisada” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 191).

Também Cicurel (2011) atenta para a complexidade dessa interação:

A interação em sala de aula é um fenômeno complexo que se desenrola com uma parte de incerteza, pois o professor lida simultaneamente com planos diferentes que se imbricam: o da matéria a ensinar, do programa, dos públicos, das metodologias. Ele pode se encontrar diante de escolhas a operar e às vezes dilemas. (CICUREL, 2011, p. 114).¹⁶²

Com efeito, “o encontro entre um sujeito professor e sujeitos alunos [é a] dimensão primeira da atividade docente¹⁶³” (FAÏTA, 2003, p. 19). Assim, diferentemente de muitas outras atividades, o trabalho do professor é marcado por seu caráter *intersubjetivo*. Por isso, a ergonomia insiste

sobre os aspectos coletivo e negociado das ações a realizar, sobre seu caráter temporal na medida em que cada sessão [aula] se inscreve em uma sequência, e diferenciado em função da maneira como cada aluno ‘realiza’ sua atividade através delas [das ações a realizar] (SAUJAT, 2002, p. 84).¹⁶⁴

De outro modo, Cicurel (2011) afirma que, por meio de suas ações, o professor não apenas age sobre os alunos, mas principalmente busca provocar neles determinadas ações e comportamentos. Mas, não nos esqueçamos de que, enquanto sujeito, o aluno compreende e

apropriação dos jogos, por professores iniciantes de FLE, como instrumentos para sua ação. Ressaltamos que sua pesquisa, inserida numa perspectiva clínica e ergonômica, aborda o jogo não apenas do ponto de vista da aprendizagem, mas antes de tudo do ponto de vista do trabalho do professor.

¹⁶¹ “le caractère imprévisible de la relation avec autrui” (SAUJAT, 2002, p. 85).

¹⁶² “L’interaction en classe est un phénomène complexe qui se déroule avec une part d’incertitude, car l’enseignant a affaire simultanément à des plans différents qui s’imbriquent: celui de la matière à enseigner, du programme, des publics, des méthodologies. Il peut se trouver devant des choix à opérer et parfois des dilemmes.” (CICUREL, 2011, p. 114).

¹⁶³ “la rencontre entre un sujet enseignant et des sujets élèves, dimension première de l’activité” (FAÏTA, 2003, p. 19).

¹⁶⁴ “sur les aspects collectif et négocié des actions à réaliser, sur leur caractère temporel dans la mesure où chaque séance s’inscrit dans une séquence, et différencié en fonction de la manière dont chaque élève ‘réalise’ son activité à travers elles” (SAUJAT, 2002, p. 84).

responde ativamente às ações do professor. Tardif e Lessard (2008) também ressaltam a participação ativa dos alunos no processo de trocas significativas que se constituem na aula; e que, a nosso ver, constituem também a própria aula. Os alunos interpretam o que o professor faz e diz, e comunicam-se também entre si, de modo que a comunicação não apenas se soma à ação, mas constitui a própria ação vivida por professor e alunos:

do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 250).

Em outros termos, Amigues (2003) destaca como objeto da atividade do professor “a organização de um diálogo didático, a construção do sentido do fazer e do dizer, sua retomada em uma inscrição temporal e na história do grupo classe¹⁶⁵” (AMIGUES, 2003, p. 10). Se levamos em conta que a atividade do professor é essencialmente uma atividade linguageira, convimos que o principal instrumento da ação docente é a linguagem. Logo, a atividade do professor constitui-se fundamentalmente de *ações linguageiras - simbólicas*: “uma constante maior [...] do trabalho docente reside no fato de que os instrumentos da ação são todos inscritos na ordem do simbólico¹⁶⁶” (FAÏTA, 2003, p. 21).

Desse modo, cremos poder considerar que a organização do *diálogo didático* constrói um espaço semiótico de produção de significação do qual participam ativamente tanto professores como alunos. Com efeito, se consideramos, círculo-bakhtinianamente, que produtor e receptor ou enunciador e interlocutor estão dialogicamente interligados na cadeia da comunicação discursiva, podemos dizer que professor e alunos são coatores das atividades de ensino-aprendizagem, e atuam conjuntamente na circulação do sentido e dos efeitos de sentido organizadores dos próprios trabalhos de ensino e de aprendizagem.

A esse respeito, o trabalho de Tellier (2006, 2008; CADET; TELLIER, 2007) mostra como a linguagem gestual tem um papel fundamental no trabalho do professor de línguas, constituindo o que ela chama de *gesto pedagógico*¹⁶⁷. Os resultados de nossas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de FLE corroboram a importância do gesto como ação docente ou parte constitutiva das ações docentes, a ponto de serem retomados e reconstituídos na atividade linguageira em autoconfrontação como uma

¹⁶⁵ “l’organisation d’un dialogue didactique, la construction du sens du faire et du dire, sa reprise dans une inscription temporelle et dans l’histoire du groupe classe” (AMIGUES, 2003, p. 10).

¹⁶⁶ “une constante majeure [...] du travail enseignant, réside dans le fait que les instruments de l’action sont tous inscrits dans l’ordre du symbolique” (FAÏTA, 2003, p. 21).

¹⁶⁷ “geste pédagogique” (TELLIER, 2006).

forma não apenas de mostrar, mas de reviver a atividade docente ao reconstruir discursivamente a experiência¹⁶⁸.

Ainda concernente ao ensino-aprendizagem de línguas, Cicurel (2011) ressalta duas características essenciais da sala de aula. Primeiramente, a presença de *atividades didáticas* em grande parte languageiras, implementadas pelo professor, seguindo um determinado protocolo e orientadas para objetivos de aprendizagem (CICUREL, 2011, p. 209-210). Além disso, a autora observa que a interação em sala de aula atualiza uma organização específica dos papéis sociocomunicativos dos interlocutores. Nessa interação, os participantes professor e alunos têm diferentes estatutos: em nome da aprendizagem, incumbe ao professor exigir, controlar, corrigir a fala dos alunos, bem como organizar-lhes os turnos de fala. Nesse sentido, as regras interacionais da sala de aula muitas vezes subvertem regras gerais da comunicação, mas isso se faz em nome do “contrato didático¹⁶⁹” (CICUREL, 2011), isto é, em nome das práticas cujo objeto é a aprendizagem de um conteúdo linguístico e de um saber-fazer por meio da língua-alvo. Desse modo, é o “contrato didático que rege a lógica da interação¹⁷⁰” (CICUREL, 2011, p. 205) e espera-se que os participantes-alunos aceitem tacitamente essas regras em prol da aprendizagem.

Por outro lado, a “intersubjetividade que tece a relação didática¹⁷¹” (SAUJAT, 2002, p. 85) coloca ainda a questão da dimensão afetiva da atividade de ensino-aprendizagem, consequência do fato de que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2008, P. 141). Sobre esse aspecto, esses dois últimos autores ressaltam o grande investimento emocional dos professores decorrente da natureza interpessoal de suas relações com os alunos.

Nas falas de nossas professoras estagiárias, sobressai muitas vezes esse aspecto afetivo da atividade docente. Por exemplo, ressalta-se no comentário da professora K, muitas vezes, a vontade, digamos assim, de agradar os alunos, de despertar-lhes o interesse, de fazer da interação em sala de aula um momento agradável e descontraído, tanto para os alunos como para a própria professora.

[...] eu crio expectativas sabe... eu acho que eu confundo O MEU GOSTO com o deles... eu queria que todos GOSTASSEM das mesmas coisas que eu mas claro que isso não é possível... (ENTREVISTA – 83K). [grifos nossos]

¹⁶⁸ Trataremos com detalhes dessa questão nos capítulos de análise (5) e de resultados (6).

¹⁶⁹ “contrat didactique” (CICUREL, 2011).

¹⁷⁰ “contrat didactique qui régit la logique de l’interaction” (*Ibid.*, p. 205).

¹⁷¹ “intersubjectivité qui tisse la relation didactique” (SAUJAT, 2002, p. 85).

[...] uma das tarefas do professor é planejar a aula [...] e dentro de sala de aula o mais importante eu acho que é se fazer entender... não importa como... acho que o importante é o aluno sair daqui tendo entendido a matéria... **acho que outra coisa importante também é sei lá fazer rir sabe... eu acho porque eu por exemplo não aguento uma aula se não tem uma piadinha uma gracinha... eu GOSTO... não sei se todo mundo acho que nem todo mundo GOSTA... mas eu acho que o professor precisa também descontrair um pouco...** acho que uma das tarefas é isso... e **despertar o interesse do aluno porque se o aluno não estiver interessado...** trazer coisas novas coisas diferentes pra dentro da sala de aula sabe... seja o que for... (ENTREVISTA – 109K). [grifos nossos]

Pelo que podemos observar, nessas passagens supracitadas, a própria experiência como aluna e mesmo o estilo de aluna serve de referência para o que que a estagiária coloca como tarefas ou objetivos de suas ações enquanto professora de língua: fazer rir, descontrair, despertar o interesse; além das tarefas primordiais de planejar a aula e de se fazer entender, de levar o aluno à compreensão dos conteúdos didáticos.

Outra estagiária revela também, no seu comentário, como a dimensão afetiva desenvolvida na experiência como aluna em relação às práticas de seus professores de francês repercute na sua prática enquanto professora, sendo retomada como recurso guiando sua ação. Quando a pesquisadora pergunta-lhe se a experiência de seus professores influenciou ou contribui de algum modo para a sua prática, ela responde da seguinte forma:

[...] sim... principalmente experiência de professores de quando eu era aluna de francês... aquelas determinadas atividades que me... [...] que na minha opinião me motivaram... [...] então eu procuro levar isso também pra minha sala de aula... algumas determinadas atividades que eu percebia que todo mundo GOSTAVA e que tinha resultado eu procuro levar... (ENTREVISTA – 51G).

A nosso ver, a dimensão afetiva é sinalizada, nos comentários de ambas as professoras, pelo uso do verbo “gostar”, que parece funcionar para as estagiárias como um parâmetro para medir a própria eficácia da atividade didática proposta ou realizada. Como colocam Tardif e Lessard (2008, p. 159), a afetividade é “um dos recursos utilizados pelos atores – os professores e os alunos – para chegar a seus fins durante suas diversas interações”.

Para finalizar essa caracterização da atividade docente, gostaríamos de expor a noção de “repertório didático¹⁷²” apresentada por Cicurel (2011) a partir de sua longa pesquisa sobre o *agir professoral* do professor de FLE. Isso porque, essa noção, a nosso ver, dialoga com as ideias da relação entre conhecimentos e experiências (FAÏTA, 2003) e da relação entre memória coletiva e memória individual (CLOT; FAÏTA, 2000) que constituem a fonte de recursos e de obrigações para a atividade dos trabalhadores.

¹⁷² “répertoire didactique” (CICUREL, 2011).

Segundo Cicurel (2011), o repertório didático pode ser compreendido como um conjunto de recursos diversificados, constituído progressivamente ao longo da formação e das experiências, e sobre o qual o professor se apoia para realizar o trabalho docente. No caso do ensino de línguas, a autora observa que “todo o repertório verbal [...] pode constituir um dos recursos didáticos¹⁷³” (CICUREL, 2011, p. 150). Todavia, a autora ressalta também que esse repertório não é algo observável nem passível de uma descrição exaustiva, e apenas suas atualizações parciais se tornam visíveis.

Contudo, a partir de sua pesquisa solicitando os comentários de professores de francês, tanto em entrevistas como em diálogos de autoconfrontação, Cicurel (2011) chegou a compor uma lista (não exaustiva) de elementos que dão uma ideia da diversidade de fontes possíveis na composição do repertório didático.

- modelos de ensino diversos desde o início da escolarização, práticas de metodologias;
- imagens de professores (podendo ser positivas ou negativas);
- formações diversas (saberes acadêmicos e pedagógicos);
- experiências enquanto aprendiz, papel da cultura educativa nativa;
- transmissão de saberes em família (referência ao meio social e à relação ao saber);
- contatos com os outros professores do meio institucional onde se ensina;
- materiais pedagógicos e saberes didáticos através das leituras;
- conhecimento dos grupos, saberes dos próprios alunos;
- instituição e *feed-back* depois da inspeção;
- saberes ordinários sobre a língua;
- saberes especializados sobre a língua [...];
- conjunto de convicções, de crenças, de princípios sobre os modos de ensino;
- estratégias implementadas a partir de obstáculos encontrados;
- humor, mímica, teatralização. (CICUREL, 2011, p. 151-152).¹⁷⁴

Essa lista nos parece especialmente interessante porque muitos de seus elementos puderam ser observados em nossa pesquisa anterior (FARIAS, 2011), sobretudo em relação às crenças sobre ensino-aprendizagem e ao que chamamos de “modelos de professores”, sobre

¹⁷³ “le répertoire verbal tout entier [...] peut constituer une des ressources didactiques” (*Ibid.*, p. 150).

¹⁷⁴ “- modèles d’enseignement divers depuis le début de la scolarisation, pratiques de méthodologies;

- figures d’enseignants (pouvant être positives ou négatives);
 - formation diverses (savoirs académiques et pédagogiques);
 - expériences en tant qu’apprenant, rôle de la culture éducative native;
 - transmission des savoirs en famille (renvoie au milieu social et au rapport au savoir);
 - contacts avec les autres enseignants du milieu institutionnel où l’on enseigne;
 - matériaux pédagogiques et savoirs didactiques à travers les lectures;
 - connaissances des groupes, savoirs des élèves eux-mêmes;
 - institution et *feed-back* après inspection;
 - savoirs ordinaires sur la langue;
 - savoirs savants sur la langue [...];
 - ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d’enseignement ;
 - stratégies mises au point provenant des obstacles rencontrés ;
 - humour, mime, théatralisation.” (CICUREL, 2011, p. 151-152).

os quais observamos também uma distinção entre modelos positivos e negativos influenciando e orientando as condutas das estagiárias.

Naquele momento (FARIAS, 2011), tomamos apoio em Saujat (2004a), segundo quem a análise da atividade de professores iniciantes abria uma porta para a compreensão de “recursos intermediários¹⁷⁵” elaborados por esses professores para superar as dificuldades relativas ao não domínio provisório dos gêneros característicos da atividade dos professores experientes. Para Saujat (2004a), esses recursos configuravam um “gênero iniciantes¹⁷⁶”, uma vez que funcionavam tanto como produto quanto como instrumentos da atividade do professor, isto é, servindo de recurso para a ação e atuando no processo de apropriação da *expertise* professoral.

A partir da análise dos diálogos de autoconfrontação simples e cruzada com duas professoras estagiárias de FLE, descobrimos que elas se apoiavam mais fortemente nas crenças sobre ensino-aprendizagem, as quais forneciam uma base para a formulação de suas próprias convicções e “regras” orientando a elaboração dos seus procedimentos de ação; além disso, os modelos de professores e também os preceitos das prescrições apresentaram-se como fontes para as atividades de concepção e reconcepção das tarefas e dos meios de ação. Todavia, as estagiárias mostraram também que todos esses recursos, uma vez reconcebidos como tarefas e meios de ação, eram testados na interação com os alunos, nas situações concretas da atividade de ensino-aprendizagem, a partir do que elas operavam um retorno de reajuste e de questionamento dos recursos mobilizados/elaborados.

E, nas análises da presente pesquisa, observamos que aparecem, ainda, outros elementos dentre aqueles citados por Cicurel (2011); por exemplo, o contato com colegas professores e o recurso ao humor, à mímica e à teatralização. Vale ressaltar, entretanto, que nosso enfoque atual é compreender como esses elementos podem ser apreendidos na reconstrução e desenvolvimento da atividade das estagiárias de FLE que ocorre na e pela atividade languageira em autoconfrontação.

Na seção a seguir, fazemos um breve apanhado sobre a Didática das Línguas, uma vez que consideramos, conforme a abordagem ergonômica, a dimensão constitutiva da prescrição na atividade do professor.

¹⁷⁵ “ressources intermédiaires” (SAUJAT, 2004a).

¹⁷⁶ “genres débutants” (*Ibid.*).

2.4.3 Didática das Línguas: uma dimensão prescritiva e constitutiva do trabalho do professor

A partir da observação de que a cultura se compõe além de práticas, de hábitos, de língua(s), também de *textos de referência* (religiosos, filosóficos, científicos, literários etc.) que fazem autoridade em uma dada comunidade, pelos quais os indivíduos se reconhecem, e os quais sustentam os demais discursos, Cicurel (2011) chama a atenção para a importância de se atentar para o lugar que esses textos ocupam em cada cultura, a exemplo da “cultura educativa¹⁷⁷” que exerce certa influência sobre o *agir professoral*¹⁷⁸. Nesse sentido, Cicurel (2011) observa que o contexto educativo também gera em seu interior textos de influência: “objetos metodológicos como gramáticas, os guias do professor, os manuais de língua¹⁷⁹” (CICUREL, 2011, P. 224), além de diretivas e instruções oficiais que defendem certas metodologias. Por exemplo, no ensino de FLE, a difusão e o peso orientador das abordagens metodológicas em cada época, assim como a difusão do próprio CECRL a partir de 2001.

De outro modo, Lousada (2006) afirma que a Didática da Línguas e a Didática do FLE, por estarem inscritas na memória coletiva do *métier*, podem ser vistas como elementos determinantes do agir do professor. Além disso, a nosso ver, podemos considerar também a dimensão prescritiva desses textos, na medida em que apresentam orientações “formais” para o trabalho do professor, e cuja incorporação nas condutas e procedimentos do professor se dá a partir de uma atividade de reconcepção. Assim, apresentamos brevemente, nesta subseção, alguns elementos do âmbito “textual”¹⁸⁰ e prescritivo da Didática das Línguas, cujo conteúdo dialoga com aspectos do ensino-aprendizagem de FLE, revelados nos diálogos de autoconfrontação com nossas professoras estagiárias.

Pelo nosso conhecimento do contexto da formação inicial de nossas estagiárias, isto é, a graduação em Letras-Francês, na Universidade Estadual do Ceará, sabemos que as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, além de textos da Didática das Línguas e do FLE, costumam ser estudados na disciplina de Teoria do Ensino-Aprendizagem de Língua Francesa e também nas disciplinas de Estágio Supervisionado (seja nos estágios de observação Estágio I e III, seja nos de prática Estágio II e IV). A esse respeito, há um programa pré-estabelecido para cada disciplina, discriminando os conteúdos obrigatórios e

¹⁷⁷ “culture éducative” (CICUREL, 2011).

¹⁷⁸ “agir professoral” (*Ibid.*).

¹⁷⁹ “objets méthodologiques comme les grammaires, les guides pour le professeur, les manuels de langue” (*Ibid.*, p. 224).

¹⁸⁰ Para nos referirmos ao termo usado por Cicurel (2011): “textos de referência” (“textes de référence”) ou, ainda, “textos *fiadores*” (“textes *garants*”).

sugerindo uma referência bibliográfica de base. Entretanto, os professores encarregados dessas disciplinas, em cada período letivo, têm autonomia para construir sua própria abordagem do programa. Eles podem, por exemplo, selecionar os textos que lhes pareçam mais adequados para as necessidades específicas de suas turmas, como podem também acrescentar textos considerados mais atuais, além de conteúdos extras; contanto que o conteúdo programático de base seja rigorosamente cumprido. Assim, podemos presumir a variabilidade dos modos como os alunos futuros professores de FLE entram em contato com as abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem e com os textos da Didática das Línguas e do FLE, já que esse contato se dá a partir das particularidades do modo de apresentação organizado pelo formador em cada semestre, bem como pelas especificidades do modo de assimilação e apropriação de cada aluno em relação aos conteúdos e conhecimentos didáticos.

Além disso, comentamos anteriormente, na seção 2.4.2, que o manual de ensino associado ao guia pedagógico funcionavam como as prescrições mais evidentes e com uma influência mais direta na atividade de nossas professoras estagiárias. Resgatando, a partir disso, os *textos de referência* ou as dimensões prescritivas mais oficiais, devemos lembrar que os manuais de ensino¹⁸¹, então adotados para o ensino de francês no NLE, eram elaborados com base nas determinações do CECRL.

Devemos acrescentar que o CECRL fundamenta-se na perspectiva acional que incorpora e desenvolve elementos da *abordagem comunicativa* que, difundida a partir da década de 1980, continua sendo a influência mais predominante no ensino de línguas estrangeiras em termos metodológicos (CUQ; GRUCA, 2002); embora as instituições de ensino possam preconizar outras abordagens ou uma mistura delas, e cada professor possa também fundamentar sua prática em elementos de diferentes abordagens, mesmo de modo não explícito ou “não consciente”.

Ainda com Cuq e Gruca (2002, p. 244), temos que “a abordagem comunicativa tem por objetivo essencial aprender a comunicar em língua estrangeira¹⁸²”. Diferentemente das metodologias anteriores, ela adota o termo “abordagem”, enfatizando sua maleabilidade em recorrer a variados tipos de práticas – o mais importante é favorecer o desenvolvimento da comunicação. Nesse sentido, a abordagem comunicativa se beneficia de bases científicas

¹⁸¹ *Alors?* (GIURA; BEACCO, 2007), utilizado na ocasião da primeira experiência de autoconfrontação, e *Écho* (GIRARDET; PÉCHEUR, 2010), na ocasião da segunda experiência.

¹⁸² “l’approche communicative a pour objectif essentiel d’apprendre à communiquer en langue étrangère” (CUQ; GRUCA, 2002, p. 244).

como a linguística da enunciação, a análise do discurso e a pragmática, cujos insumos teóricos ajudam a reorientar a elaboração dos materiais de aprendizagem.

Em termos histórico-políticos, Cuq e Gruca (2002) informam-nos que as novas necessidades de ordem linguística, sobretudo a formação de línguas para adultos, provocada pela ampliação da Europa por volta da década de 1970 impulsionou o Conselho da Europa a mobilizar especialistas para pensar meios de favorecer a integração por meio da aprendizagem das línguas estrangeiras, visando às novas necessidades sociais e profissionais. Assim, surgiu em 1975 um nível mínimo de conhecimentos linguísticos para o ensino do inglês língua estrangeira (*Threshold Level English*), a partir do qual derivou, em 1976, o nível mínimo para o ensino de francês língua estrangeira (*Un niveau Seuil*).

Conforme Cuq e Gruca (2002, p. 245-246), a partir de diversas análises realizadas por especialistas da Linguística Aplicada, a exemplo daquela de Canale e Swain (1980 *apud* CUQ; GRUCA, 2002), chegou-se a distinguir quatro componentes essenciais para a competência de comunicação, as quais remetem às condições pragmáticas do uso da língua e que vão estar no centro da organização das unidades didáticas e dos materiais pedagógicos: a) um *componente linguístico*, relacionado ao conhecimento estrutural (gramática, fonologia, vocabulário etc.); b) um *componente sociolinguístico*, correspondendo às regras socioculturais, isto é, o conhecimento permitindo a utilização adequada das formas linguísticas em função das situações sociais e das intenções comunicativas; c) um *componente discursivo* necessário ao estabelecimento da coesão e coerência dos diferentes tipos de discurso de acordo com a situação de comunicação; d) um *componente estratégico*, remetendo à capacidade de compensar por meio de estratégias verbais e não verbais as faltas na comunicação.

De acordo com Cuq e Gruca (2002, p. 249), constata-se, a partir dos anos 1980, um certo ecletismo nas práticas de ensino-aprendizagem de FLE com a difusão de métodos situados na abordagem comunicativa, a qual, como vimos, resguarda a diversidade de recursos possíveis. Todavia, com o avanço das pesquisas em Didática das Línguas e com a publicação do CECRL, oferecendo uma base comum e definindo os níveis de competência para medir o progresso dos aprendizes em cada etapa da aprendizagem, os autores supõem que a metodologia do FLE entre em uma nova era.

Como se pode ler no texto de apresentação do próprio CECRL:

O *Quadro europeu comum de referência oferece uma base comum* para a elaboração de programas de línguas vivas, de referenciais, de exames, de manuais, etc. na Europa. Ele descreve o mais completamente possível o que os aprendizes de

uma língua devem aprender a fim de utilizá-la com o objetivo de comunicar; ele enumera igualmente os conhecimentos e as habilidades que eles devem adquirir a fim de ter um comportamento linguageiro eficaz. A descrição engloba também o contexto cultural que sustenta a língua. Enfim, o *Quadro de referência define os níveis de competência* que permitem medir o progresso do aprendiz em cada etapa da aprendizagem e em todo o momento da vida. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 9). [grifos no texto original]¹⁸³

Observamos, desse modo, que a base fornecida pelo CECRL preconiza uma organização das atividades didáticas pautada no trabalho por competências, as quais se distinguem *grosso modo* nas habilidades de compreensão oral e escrita e de expressão/produção oral e escrita. Assim, podemos dizer que a distinção dessas quatro habilidades servem de orientação tanto para a organização do trabalho de ensino como para o trabalho de avaliação do nível de aprendizagem dos alunos. De fato, o CECRL (2001, p. 26) oferece parâmetros de avaliação dos níveis de competências nas atividades de compreender (escutar, ler), falar e escrever.

Para o nível A1, que corresponde àquele das turmas de FLE de nossas professoras estagiárias, o CECRL estabelece a seguinte grade.

Quadro 2 - Especificações para o nível comum de competências A1, conforme a grade para autoavaliação apresentada no CECRL

A1	COMPREENDER	
	Escutar	Ler
	Eu posso compreender palavras e expressões muito correntes sobre mim mesmo, minha família e o ambiente concreto e imediato, se as pessoas falam lentamente e claramente.	Eu posso compreender nomes familiares, palavras e também frases muito simples, por exemplo em anúncios, cartazes ou catálogos.
	FALAR	
	Tomar parte em uma conversa	Expressar-se oralmente de modo contínuo
	Eu posso comunicar, de modo simples, à condição de que o interlocutor esteja disposto a repetir ou reformular suas frases mais lentamente e a me ajudar a formular o que eu tento dizer. Eu posso fazer perguntas simples sobre assuntos familiares ou sobre aquilo que eu tenho imediatamente necessidade, assim como responder a tais perguntas.	Eu posso utilizar expressões e frases simples para descrever meu lugar de habitação e as pessoas que eu conheço.
	ESCREVER	
	Eu posso escrever um curto cartão postal simples, por exemplo, de férias. Eu posso preencher detalhes	

¹⁸³ “Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l’élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d’examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence définit les niveaux de compétence* qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage et à tout moment de la vie.” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 9).

	<p>peçoais em um questionário, anotar, por exemplo, meu nome, minha nacionalidade e meu endereço em uma ficha de hotel.</p>
--	---

Fonte: adaptado do CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 26).

Com efeito, no NLE, instituição onde ensinavam as professoras estagiárias, as avaliações deveriam ser realizadas distinguindo-se duas notas, uma para as habilidades (de compreensão e de expressão) no âmbito da oralidade e outra no âmbito da escrita. Assim, tanto as atividades didáticas como as avaliações faziam-se por intermédio de exercícios focados ora na compreensão oral, ora na compreensão escrita, ora na expressão oral, ora na expressão escrita. Vale ressaltar que os manuais de ensino, baseados no CECRL, apresentavam também essa distinção e orientação para o trabalho sequenciado, mas sempre articulado, das quatro habilidades.

Em relação à articulação do trabalho das habilidades, os conteúdos linguísticos, gramaticais, sociolinguísticos e pragmáticos funcionam como a base de integração, favorecendo um avanço gradual e coerente das diferentes habilidades. Como se pode ler nas páginas do CECRL, preza-se pela “coerência do conteúdo dos níveis comuns de referência”¹⁸⁴ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 32).

No que concerne ao nível A1, o CECRL classifica-o como nível *introdutório ou de descoberta*¹⁸⁵:

é o nível mais elementar de utilização da língua a título pessoal – aquele em que o aprendiz é capaz de interações simples; pode responder a perguntas simples sobre si mesmo, o lugar onde vive, as pessoas que ele conhece e as coisas que ele tem, e pode fazê-las [as perguntas]; pode intervir com enunciados simples nos campos que o concernem ou que lhe são familiares e responder igualmente a [esses] enunciados, não se contentando de repetir expressões já feitas ou pré-organizadas.” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 32). [grifos no texto original]¹⁸⁶

Devemos ainda ressaltar, no que diz respeito às orientações do CECRL, a priorização de uma *perspectiva acional*, na medida em que se “considera antes de tudo o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais tendo que realizar tarefas”¹⁸⁷ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 15) não apenas languageiras, mas tarefas sociais em geral, em dadas circunstâncias e campos específicos de ação. Sobressaem-se, na perspectiva

¹⁸⁴ “cohérence du contenu des niveaux communs de référence” (*Ibid.*, p. 32).

¹⁸⁵ “introductif ou de découverte” (*Ibid.*, p. 32).

¹⁸⁶ “est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées.” (*Ibid.*, p. 32).

¹⁸⁷ “considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches” (*Ibid.*, p. 15).

acional, os avanços teóricos no âmbito da Pragmática que muito contribuíram, conforme Cunha (1991), para o desenvolvimento da Didática das Línguas: a noção dos *atos de fala* e a concepção de que no interior das práticas sociais a linguagem funciona como um indubitável meio de ação. A esse respeito, Cuq e Gruca (2002) observam como a oralidade tem lugar de destaque na abordagem comunicativa, daí a forte presença de atividades de simulação (*jeux de rôle*), voltadas para o exercício e a apropriação dos atos de fala em língua estrangeira.

De acordo com Cunha (1991)¹⁸⁸, devem-se às abordagens comunicativas, inspiradas nos avanços da Linguística Aplicada e dos estudos da Pragmática, as seguintes transformações no campo do ensino-aprendizagem de LE:

- a utilização de documentos autênticos, visuais e sonoros, muito variados;
- um profundo questionamento da noção de progressão linguística;
- um trabalho sistemático sobre *noções*, atos de linguagem, intenções de comunicação;
- tentativas para levar em conta a totalidade da situação de enunciação (contexto, pressupostos, psicologia das personagens, status, papel, etc.);
- uma tentativa de resposta mais acabada para os interesses, necessidades, motivações dos aprendizes;
- um ensino mais orientado para a ação;
- a reabilitação da língua materna em sala de aula;
- a exploração pedagógica das diferentes funções da linguagem;
- uma redefinição do papel do professor (animador, coordenador, conselheiro mais do que *mestre*);
- maior maleabilidade no desenrolar do curso etc. (CUNHA, 1991, p. 52).

Gostaríamos, finalmente, de fazer algumas observações sobre a **tradução** (isto é, o uso da língua materna na sala de línguas como recurso para se fazer entender, compreender e ensinar a língua estrangeira) e o **léxico** (o trabalho do vocabulário), já que esses dois aspectos (estritamente ligados entre si) foram bastante ressaltados na fala das estagiárias sobre o trabalho em turmas iniciantes. De algum modo, esses dois aspectos do ensino-aprendizagem de LE apareceram como pontos não consensuais e fontes de dificuldade em termos das diferentes possibilidades de lidar com as questões que eles suscitam.

Cuq e Gruca (2002) colocam que, em uma perspectiva linguageira, a tradução liga-se aos comportamentos de compreensão e expressão, podendo ser compreendida como “um exercício de busca de correspondência entre duas línguas¹⁸⁹” (CUQ; GRUCA, 2002, p. 359). Na metodologia tradicional, os exercícios de tradução de textos, geralmente literários, da língua estrangeira para a língua materna, bem como a versão de textos ou frases da língua materna para a língua estrangeira, compunham a base do ensino-aprendizagem.

¹⁸⁸ Cunha (1991) informa que sua lista baseia-se amplamente em Cieutat-Merly (1989).

¹⁸⁹ “un exercice de recherche de correspondances entre deux langues” (CUQ; GRUCA, 2002, p. 359).

A utilização da tradução na aprendizagem de uma língua estrangeira, chamada tradução pedagógica, segundo Cuq e Gruca (2002), não é muito aconselhável pelos tradutores profissionais. Para estes, a tradução pedagógica seria prejudicial ao aprendiz porque o torna “pouco apto ao aperfeiçoamento linguístico posterior¹⁹⁰” (DÉJEAN LE FÉAL *apud* CUQ; GRUCA, 2002, p. 360), pois o leva a se acostumar a buscar os significados das palavras e não o seu sentido no enunciado, o que pode comprometer o desenvolvimento de sua sensibilidade para as sutilezas da compreensão. Por isso, a tradutora, citada por Cuq e Gruca (2002), sugere que se substituam técnicas clássicas de tradução pedagógica por uma tradução interpretativa voltada para a comunicação e o sentido. Por outro lado, Cuq e Gruca (2002) não descartam o interesse que a tradução pedagógica pode apresentar, por exemplo, quando ela traça um caminho de referência entre a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz, possibilitando uma reflexão comparativa. Além disso, a tradução pode servir para reajustar a compreensão e ajudar os alunos em dificuldade, servindo-lhes de apoio e dando-lhes segurança. E, por meio dela, o professor pode avaliar o estado dos conhecimentos dos alunos e o funcionamento da compreensão em relação à língua estrangeira. Assim, esporadicamente, a tradução pode permitir o desbloqueio da comunicação e das atividades didáticas.

Em relação ao léxico, Cuq e Gruca (2002, p. 363) observam que “a entrada pelo vocabulário é uma tendência natural a todo aprendiz de língua estrangeira¹⁹¹”. Segundo os autores, esse é o canal mais direto de ligação ao sistema conceitual da LE, por isso não haveria razão para privar os estudantes desse recurso. De fato, as professoras estagiárias apresentaram também, de modo enfático e recorrente, a preocupação em favorecer uma rápida aquisição de vocabulário por parte dos alunos iniciantes, fazendo-nos atentar para a importância atribuída à ampliação do léxico como base para o desenvolvimento das atividades didáticas, para a comunicação e para o avanço da aprendizagem da LE.

Acreditamos que os objetivos aos quais nos propusemos com esta seção, isto é, uma apresentação sobre a difusão da abordagem do ensino como trabalho, uma caracterização da atividade docente sob a perspectiva ergonômica, traçando ainda algumas especificidades do trabalho do professor de FLE, e, finalmente, a discussão de aspectos da Didática das Línguas e do FLE, forneçam, para nós e para o leitor, uma base para as discussões de análise. Uma vez tendo-os cumprido, passamos agora para o nosso segundo capítulo de fundamentação teórica.

¹⁹⁰ “peu apte au perfectionnement linguistique ultérieur” (DÉJEAN LE FÉAL *apud* CUQ; GRUCA, 2002, p. 360).

¹⁹¹ “l’entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère” (CUQ; GRUCA, 2002, p. 363).

3 FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA EM AUTOCONFRONTAÇÃO

A proposta da presente tese de empreender uma análise dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação traz-nos a necessidade de refletir sobre a centralidade do *diálogo* para a análise da atividade.

Podemos começar distinguindo três diferentes níveis ou graus de complexidade teórico-prática do quadro metodológico da autoconfrontação, isto é, compreendendo-o de modo gradativamente mais complexo, em termos do dialogismo que o embasa, como: 1) um dispositivo metodológico teoricamente fundamentado no dialogismo bakhtiniano e na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana; 2) uma sucessão de diálogos orientados pela tarefa de analisar e desenvolver a atividade de trabalho registrada em vídeo – e, nesse sentido, o próprio diálogo constitui uma atividade de produção discursiva e, portanto, de produção de sentido sobre a atividade de trabalho; 3) uma arena sociodiscursiva situada historicoculturalmente, isto é, um espaço-tempo sociodiscursivo no qual se tecem, entretecem e entrecruzam, na e pela atividade de linguagem de sujeitos participantes de dada(s) esfera(s), diferentes posições em dado campo do objeto e do sentido. Essas diferentes posições têm o potencial de constituir uma complexa rede de *relações dialógicas* de diferentes níveis e com múltiplas e indetermináveis ressonâncias para trás e para frente na história da comunicação sociodiscursiva das esferas de atividade de que os sujeitos fazem parte; história que os diálogos de autoconfrontação ajudam a constituir e reconstituir ao se efetivarem como um de seus momentos concretos.

Se o diálogo, enquanto uma das formas de interação verbal, se apresenta como opção metodológica – no quadro da autoconfrontação – para analisar a atividade de trabalho, a análise dos diálogos concretos resultantes da implementação desse quadro metodológico deve passar necessariamente pela compreensão da constituição desses diálogos, nessa situação específica. No que nos concerne, tentamos apresentar, neste capítulo, nossa visão sobre a atuação discursiva nos diálogos de autoconfrontação como *uma atividade linguageira*, isto é, uma atividade sociodiscursiva e interacional de produção de sentido (voltada, nesse caso, para o objeto *atividade de trabalho*).

Primeiramente, consideramos a importância de se tomar o *diálogo* como “um conceito-fonte irradiador e organizador da reflexão” (MARCHEZAN, 2012, p. 116) acerca da linguagem humana, tal como a concebe o pensamento círculo-bakhtiniano, isto é, com sua “natureza constitutivamente dialógica” (BRAIT, 2005, p. 87), e “como atividade

sociointeracional” (FARACO, 2006, p. 110). Ao mesmo tempo, interessa-nos desenvolver em nossas reflexões a produtiva e compatível articulação dessa concepção com o pensamento vigotskiano, principalmente no que concerne à sua consideração do papel da linguagem na atividade e no desenvolvimento humanos, e aos desdobramentos de sua teoria sócio-histórico-cultural, sobretudo, na teoria da atividade (LEONTIEV, 1978) e na Clínica da Atividade (CLOT, 2006a)¹⁹².

Assim, neste capítulo, apresentamos e discutimos alguns importantes conceitos e noções da teoria da enunciação círculo-bakhtiniana, que fundamentam nossa abordagem dos diálogos de autoconfrontação. Optamos por apresentar e discutir as noções e questões que, por um lado, funcionam como lentes através das quais compreendemos nosso objeto de um modo mais aprofundado e complexo, isto é, além de sua concepção primeira e mais evidente de evento interacional face-a-face ou de forma composicional. Por outro lado, entendemos que os próprios diálogos de autoconfrontação, enquanto exemplo concreto da vida *na* e *da* linguagem, ajudam-nos a compreender e redimensionar/atualizar as reflexões teóricas e filosóficas do Círculo, ao ser tomado como “uma boa amostra” (MARCHEZAN, 2012, p. 116) a partir da qual se pode estudar e refletir sobre as especificidades da atividade linguageira, em um tipo específico e concreto de sua realização.

Além disso, a discussão das noções círculo-bakhtinianas vem a contribuir para a compreensão dos preceitos e recursos teórico-metodológicos da autoconfrontação, os quais visam criar as condições propícias para a atividade discursiva, considerada duplamente como o *locus* e o motor do desenvolvimento. Com efeito, a confrontação do sujeito com diferentes situações e diferentes interlocutores (destinatários) tem o objetivo de incitar nele uma “tomada de consciência¹⁹³” (BAKHTIN, 2010, p. 54) de si e de suas ações, e a construção de uma posição ativa em relação à atividade de trabalho. Busca-se, desse modo, oferecer ao sujeito a possibilidade de (re)construir, (re)constituir e transformar ativamente sua atividade, e também a si mesmo como sujeito falante e agente; é nessa atividade potencialmente produtiva e transformadora que se concebe o desenvolvimento.

¹⁹² Tais teorias estão contempladas no capítulo 2, e são retomadas oportunamente, na subseção 3.1.5 deste capítulo, em uma discussão articulada com a teoria da enunciação círculo-bakhtiniana, a partir da qual apresentamos nosso posicionamento acerca da atividade linguageira em autoconfrontação.

¹⁹³ Como a personagem dostoiévskiana, que apresenta um grande interesse justamente como um “ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma” (BAKHTIN, 2010, p. 52); de modo que “não vemos quem a personagem é, mas *de que modo* ela toma consciência de si mesma, a nossa visão artística já não se acha diante da realidade da personagem mas diante da função pura de tomada de consciência dessa realidade pela própria personagem” (BAKHTIN, 2010, p. 54). Nos diálogos de autoconfrontação, trata-se de ativar uma tomada de consciência no trabalhador sobre si mesmo e sobre o *real* da sua atividade, de fazer “revelar” seu ponto de vista específico sobre o trabalho, de sua posição única como ator/protagonista.

Subdividimos este capítulo em duas seções. Na primeira (3.1), apresentamos e discutimos os aportes da teoria da enunciação círculo-bakhtiniana que sustentam nossa abordagem dialógica da atividade linguageira nos diálogos de autoconfrontação; e propomos também uma articulação da teoria da enunciação com a teoria da *atividade* nos âmbitos da psicologia (LEONTIEV) e da clínica da atividade (CLOT), apresentando uma formulação de nossa compreensão da produção verbal como uma atividade linguageira. Na segunda seção (3.2), apresentamos os aportes dos estudos da gestualidade que fornecem um embasamento teórico especializado à nossa abordagem do gesto como uma dimensão constitutiva dos enunciados da fala, e, logo, da atividade linguageira em autoconfrontação.

3.1 APORTES DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO CÍRCULO-BAKHTINIANA PARA A ANÁLISE DOS DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

3.1.1 Diálogo, dialogismo, relações dialógicas...

A difusão do termo *dialogismo* para designar, de um modo geral, a concepção círculo-bakhtiniana da linguagem reflete a “grande identificação do pensamento do Círculo de Bakhtin com a ideia de diálogo” (FARACO, 2006, p. 58).

Podemos dizer, com Todorov (1981, p. 8), que o *dialogismo* constitui “o caráter mais importante do enunciado [...], isto é, sua dimensão intertextual¹⁹⁴” (TODOROV, 1981, p. 8). Esse *princípio dialógico* refere-se ao fato de que “toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, ou seja, na dimensão de um diálogo” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 292). Na teoria da enunciação círculo-bakhtiniana, todo enunciado, oral ou escrito, ou mesmo interiormente pensado, traz em sua constituição o diálogo com outros enunciados; e, nesse sentido, o próprio ser humano, sujeito da/na linguagem, se constitui no diálogo com o outro.

Intencionalmente ou não, cada discurso entra em diálogo com os discursos anteriores tratando sobre o mesmo objeto, assim como com os discursos vindouros, dos quais ele incita e prevê as reações. A voz individual só pode se fazer ouvir integrando-se no complexo coro das outras vozes já presentes. (TODOROV, 1981, p. 8).¹⁹⁵

¹⁹⁴ “le caractère le plus important de l'énoncé [...], c'est-à-dire sa dimension intertextuelle” (TODOROV, 1981, p. 8).

¹⁹⁵ “Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions. La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes.” (TODOROV, 1981, p. 8).

Mesmo que não haja um exposto direcionamento de um enunciado para outro, por exemplo, entre enunciados espaço-temporalmente distantes ou não imediatamente ligados na cadeia discursiva, pode haver um “dialogismo não intencional” (BAKHTIN, 2006c, p. 323), mas de tipo essencialmente temático. Com isso, enunciados que tratam de um mesmo objeto podem ser confrontados a qualquer momento no plano do sentido. Nesse confronto, podem-se restabelecer suas relações dialógicas, isto é, perceber como suas respectivas posições em relação ao objeto dialogam entre si: elas podem se aproximar ou se distanciar, convergir ou divergir, concordar ou polemizar, completando-se ou disputando diferentes pontos de vista sobre determinado assunto.

É a partir dessa noção de *dialogismo não intencional* ou *dialogismo temático* (como preferimos) que exploramos as relações dialógicas, que ressaltam entre as atividades languageiras das quatro professoras participantes, e que nos permitem avançar conhecimentos acerca da atividade do professor de francês (ver capítulo 6, seção 6.3).

Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2006c, p. 325) menciona o “dialogismo interior”. A nosso ver, trata-se de um dialogismo mais profundo, resultado e evidência do enraizamento do social (das vozes sociais e das vozes dos outros) no indivíduo, e o qual associamos ao dialogismo discutido em *Problemas da poética de Dostoiévski*. Com efeito, é no romance polifônico de Dostoiévski, na reconstrução artística do discurso interior de suas personagens¹⁹⁶, que Bakhtin encontra um rico material para discutir o dialogismo e a alteridade constitutivos do discurso e do próprio homem. Nesse estudo, Bakhtin (2010) observa como, em Dostoiévski, o mínimo da vida são duas vozes, isto é, o diálogo. Na obra dostoiévskiana, mesmo “a autoconsciência do herói [...] é totalmente dialogada: em todos os seus momentos está voltada para fora, dirige-se intensamente a si, a um outro, a um terceiro.” (BAKHTIN, 2010, P. 292). Relacionamos também essa “autoconsciência” ao *discurso interior* discutido por Volochínov (1981). Segundo esse autor, mesmo os discursos mais íntimos (por exemplo, as nossas reflexões antes de tomarmos uma decisão) são completamente dialógicos, isto é, “atravessados pelas avaliações de um ouvinte virtual, de um ouvinte potencial, mesmo se a representação de tal auditório não aparece claramente ao espírito do locutor¹⁹⁷” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 294). Nesse sentido, o “dialogismo interior” revela a *polifonia* do discurso, isto é, a emergência de

¹⁹⁶ *O duplo* e *O homem do subsolo* são duas obras de Dostoiévski em que o “dialogismo interior” é fortemente representado.

¹⁹⁷ “traversés par les évaluations d’un auditeur virtuel, d’un auditeur potentiel, même si la représentation d’un tel auditoire n’apparaît pas clairement à l’esprit du locuteur” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 294).

outras vozes no discurso interior do sujeito, revelando a presença e a participação indiscutível do outro na construção de sua consciência, influenciando e determinando pensamentos e ações.

Podemos observar aí também uma convergência entre os pensamentos de Vigotski e Bakhtin (e Volochínov). Como vimos, no capítulo 2, subseção 2.2.1, Vigotski considera o desenvolvimento da fala interior como um processo que vai do social para o individual; e observa como essa interiorização da fala social – da linguagem – se torna um importante instrumento para e na atividade e no desenvolvimento humano. Retomando Vigotski, Bournel Bosson (2012) explica que, embora não seja possível acessar o plano interior do pensamento verbal, mais importante é perceber “a passagem e mais precisamente a relação ou ainda o intervalo entre linguagem exterior e linguagem interior¹⁹⁸” (BOURNEL BOSSON, 2012, p. 286). A esse respeito, a autora comenta como os dispositivos de análise do trabalho, a exemplo dos diálogos de autoconfrontação, possibilitam a apreensão dessa relação, pois neles

a atividade linguageira é duplamente constringida: no plano da exteriorização (aspecto exterior do processo interno), os sujeitos se explicam com seus pares e, no plano da interiorização (aspecto interior do processo externo), os sujeitos se explicam consigo mesmos. É possível então definir **a linguagem interior como um diálogo com outro em si**. (BOURNEL BOSSON, 2012, p. 286). [grifos nossos]¹⁹⁹

Em nossas análises dos diálogos de autoconfrontação, observamos exemplos que remetem à manifestação mais clara dessa “linguagem interior”, que preferimos chamar de “diálogo interior” para ressaltar o seu caráter dialógico.

No que concerne ao aspecto formal da manifestação do discurso do outro, podemos relacionar aqui o fenômeno do *discurso citado*, ao qual Bakhtin/Volochínov (2010) atribui uma importância “nodal” nos processos de *apreensão* e *apreciação* do discurso de outrem, e que o autor apresenta como

os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso direto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, num contexto monológico coerente. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 149).

¹⁹⁸ “le passage et plus précisément le rapport ou encore le décalage entre langage extérieur et langage intérieur” (BOURNEL BOSSON, 2012, p. 286).

¹⁹⁹ “L’activité langagière est doublement contrainte: sur le plan de l’extériorisation (aspect extérieur du processus interne), les sujets s’expliquent avec leurs pairs et, sur le plan de l’intériorisation (aspect intérieur du processus externe), les sujets s’expliquent avec eux-mêmes. Il est possible alors de définir le langage intérieur comme un dialogue avec autrui en soi.” (*Ibid.*, p. 286).

Esses esquemas correspondem às formas sintáticas da língua, que, segundo o autor, “são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos atos de fala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 146) e que deveriam ser estudadas dentro de uma abordagem dialógica, isto é, considerando que o discurso se constitui no seu direcionamento a um destinatário. Assim, a investigação das formas do discurso citado seria fundamental para a compreensão do diálogo, pois elas “refletem as tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 152) [grifos do autor].

Bakhtin/Volochínov (2010) explica que o discurso citado, regra geral, é percebido pelo falante como uma construção enunciativa completa e autônoma de uma outra pessoa. Assim, ao passar para o contexto narrativo²⁰⁰, por meio de estratégias sintáticas, estilísticas e composicionais, o enunciador assimila o discurso do outro à unidade de sua enunciação, mas mantendo ao menos de modo rudimentar sua autonomia de conteúdo e estrutural.

Na citação mais acima, Bakhtin/Volochínov (2010) distingue três “esquemas” maiores de assimilação do discurso no discurso: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Dentre estes, o discurso direto é o que mais demarca as fronteiras da enunciação original, conservando sua autonomia e deixando evidente a presença do discurso *no* discurso. Na outra ponta, o discurso indireto livre, tende, segundo o autor, a transferir a enunciação citada para o plano temático, enfatizando o aspecto do discurso *sobre* o discurso. Já o discurso indireto seria um intermediário entre as formas de integração do discurso do outro quanto ao grau de demarcação ou apagamento das fronteiras com o discurso integrante.

De todo modo, conforme Bakhtin/Volochínov (2010), a *palavra citada* nunca se dilui completamente no contexto narrativo:

não somente o conteúdo semântico mas também a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo auto-suficiente. Manifesta-se assim, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma *relação ativa* de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 151).

Quanto à relação entre o discurso citado e o discurso interior, Bakhtin/Volochínov (2010) observa que é no quadro deste último que se dá a apreciação da enunciação do outro. Assim, a apreciação ativa estabelece uma relação entre dois planos (interno e externo) e duas operações (*réplica interior* e *comentário efetivo*), que se fundem organicamente e se

²⁰⁰ Ressaltamos aqui que o discurso citado pode se manifestar em outros tipos de contexto enunciativo, por exemplo, em contextos descritivo, explicativo e argumentativo, como observamos em nossa abordagem dos diálogos de autoconfrontação.

objetivam no todo da enunciação. O estudo das formas de discurso citado deve, portanto, conforme o autor, buscar compreender a *inter-relação dinâmica* entre o discurso a transmitir e o discurso que serve para transmiti-lo, pois é apenas por meio dessa inter-relação que estes existem concretamente.

As considerações de Bakhtin/Volochínov (2010) sobre o discurso citado são tecidas a partir da observação desse fenômeno no âmbito da literatura. Em nossa pesquisa, abordamos as particularidades da manifestação desse fenômeno no contexto específico da troca verbal em autoconfrontação, tentando compreender o funcionamento do discurso citado na atividade linguageira de reconstrução e interpretação da atividade de trabalho docente. Veremos, quanto a isso, que o discurso citado direto é amplamente utilizado pelas professoras nos diálogos de autoconfrontação, sobretudo, para reconstituir ações docentes e, inclusive, para manifestar o que seria o seu *diálogo interior* avaliativo das situações docentes.

Voltando ao estudo apresentado em PPD, Bakhtin (2010) observa que, em Dostoiévski, “cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica [...] está aberta à inspiração de outras; [...] não se concentra simplesmente em seu objeto, mas é acompanhada de uma eterna atenção em outro homem” (BAKHTIN, 2010, p. 36). Desse modo, o aspecto do *endereço* do enunciado para um outro parece estar interiorizado mesmo na conversa de si para si, que constitui sempre um diálogo, no qual o sujeito discute com outras vozes, se contrapõe a outras ideias. Trata-se aí de uma compreensão da consciência como pensamento, ideia ou ponto de vista concretamente realizado. Ou seja, conforme Bakhtin (2010), o pensamento só se torna ideia no contato com o pensamento de outros materializado em palavras: “somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos *outros* é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias” (BAKHTIN, 2010, p. 98) [grifo do autor].

A nosso ver, essa concepção bakhtiniana repercute naquela expressa por Clot *et al.* (2001) a respeito da *tomada de consciência* como um processo de atualização do pensamento, como o seu desenvolvimento na ação presente, na qual a linguagem e o diálogo desempenham papéis fundamentais (conferir capítulo 2, subseção 2.2.3).

A esse respeito, Clot (2008, p. 204), apoiado em Bakhtin, comenta que, “mesmo quando toma sua conduta como objeto de reflexão, o homem não fala de si mesmo e dos

outros, mas consigo mesmo e com os outros²⁰¹” (CLOT, 2008, p. 204), e citando o próprio Bakhtin, reforça que

É impossível apreender o homem do interior, vê-lo e compreendê-lo transformando-o em objeto de uma análise imparcial, neutra [...]. Podemos aproximá-lo e descobri-lo, mais exatamente forçá-lo a se descobrir somente por meio de uma troca dialógica. (BAKHTIN *apud* CLOT, 2008, p. 204).²⁰²

Disso tiramos a vantagem metodológica da autoconfrontação: provocar o diálogo do sujeito com o seu vivido e consigo mesmo pelo recurso ao filme da atividade; e o diálogo entre pares sobre uma atividade comum, para fazê-los “revelar” a si mesmos. Nesse diálogo, é possível fazer manifestar as diferentes vozes que ajudam a constituir a posição do sujeito, bem como sua atividade de trabalho. Por vezes, pode-se mesmo assistir a uma “dramatização” (BAKHTIN, 2010, p. 32) do discurso interior face às contradições e aos impasses da atividade, e os determinantes das ações do sujeito.

Nesse sentido, o dialogismo traz à baila a questão da alteridade constitutiva do enunciado e da própria noção de sujeito. Em outras palavras, o outro com quem dialogo tem um papel fundamental na constituição de meu enunciado, no qual me “revelo” como sujeito falante e agente, com uma determinada posição sobre um certo assunto.

O enunciado tem, portanto, *autor* e *destinatário*, caracterizando-se pelo fato de provir de alguém e ser endereçado a um outro alguém. O tipo mais evidente de destinatário é o interlocutor direto do diálogo face-a-face. Contudo, o destinatário não precisa estar necessariamente presente ao espaço-tempo da enunciação, e pode ser mais ou menos definido ou identificável. Como explica Bakhtin (2006b), o destinatário

pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). (BAKHTIN, 2006b, p. 301).

Tanto Bakhtin (2006b, 2006c) como Volochínov (1981) destacam esse traço essencialmente constitutivo do enunciado que é o seu *direcionamento* para alguém. Esse

²⁰¹ “Même lorsqu’il prend sa conduite comme objet de réflexion, l’homme ne parle pas de lui-même et des autres mais avec lui-même et avec les autres” (CLOT, 2008, p. 204).

²⁰² “Il est impossible de saisir l’homme de l’intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d’une analyse impartiale, neutre [...]. On peut l’approcher et le découvrir, plus exactement le forcer à se découvrir seulement par un échange dialogique.” (BAKHTIN *apud* CLOT, 2008, p. 204).

endereçamento envolve, ainda, a antecipação da compreensão do enunciado pelo destinatário, o que Bakhtin (2006b) designa como o *fundo aperceptível*.

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo [o enunciado do destinatário] de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o *fundo aperceptível* da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2006b, p. 302). [grifos nossos]

Como afirma Bakhtin (2006b), a consideração antecipada das condições de entendimento e das inclinações valorativas e interpretativas do destinatário acabam por determinar a própria estrutura e expressão do discurso, isto é, as escolhas composicionais, linguísticas e estilísticas do enunciado.

Enquanto uma das formas da comunicação verbal, o diálogo é tomado, em muitos momentos, como o eixo a partir do qual Bakhtin e Volochínov tecem suas considerações e reflexões acerca da linguagem, das especificidades da comunicação verbal, da constituição do enunciado e das relações dialógicas. Por ser “a forma clássica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006b, p. 275), dada a sua clareza e simplicidade, o diálogo permite, talvez de modo mais evidente, estudar o funcionamento das relações de sentido. O enfoque dessa amostra emblemática da comunicação humana (como vimos, interiorizada no diálogo interior) possibilita certamente perceber e ponderar de modo mais palpável sobre as particularidades e os mecanismos da produção, recepção e circulação do sentido.

A atenção desses pensadores para o diálogo mostra a preocupação com o estudo da natureza e da estrutura do enunciado. Muito embora Bakhtin e Volochínov extraíssem suas amostras de diálogo da literatura, elas constituíam representações inspiradas nos diversos tipos de conversas e interações da vida cotidiana, cujas formas e conteúdos eram assimilados e incorporados na composição da prosa literária.

O diálogo é realmente um grande eixo do pensamento círculo-bakhtiniano, por ser um conceito representativo da essência mesma da linguagem humana: a comunicação sociodiscursiva, a atividade sociointeracional mediada por signos. Todavia, o que interessa aos pensadores do Círculo, conforme Faraco (2006, p. 59), não é o estudo da “forma-diálogo como tal”, nem do “diálogo em si”, o que lhes interessa é o que nele se passa, isto é, “o

complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2006, p. 59-60).

É tanto que a disciplina *metalinguística* ou *translinguística*²⁰³ idealizada por Bakhtin (e anunciada em PPD) teria como objeto não o diálogo em sentido estrito, mas o diálogo em sentido amplo, ou seja, as *relações dialógicas* que se manifestam em toda e qualquer forma da comunicação verbal, como diálogo entre enunciados, como confrontação entre diferentes posições em relação a determinado campo do objeto e do sentido. As *relações dialógicas*, este é “o objeto efetivo do dialogismo”. (FARACO, 2006, p. 60).

Como se pôde ver até aqui, o estudo das relações dialógicas requer a possibilidade de perceber e distinguir as diferentes vozes dialogantes, as posições que se intercalam, opondo ou corroborando seus respectivos pontos de vista. Por isso, nas obras do Círculo em geral, destaca-se a importância do estudo da natureza do enunciado, e de suas formas – os gêneros do discurso –, porque o pensamento círculo-bakhtiniano concebe o enunciado não como o produto de uma individualidade, mas como o produto de uma interação sociocultural, histórica, verbal/semiótica e ideológica. É desse modo que se pode conceber “o enunciado humano” como “objeto privilegiado²⁰⁴” (TODOROV, 1981, p. 8) da translinguística, como sua unidade de análise, pois é no enunciado e entre enunciados que se manifestam as relações de sentido. Assim, o estudo das formas de enunciado e de sua estrutura e composição se apresenta como um passo metodológico importante para entender os modos de manifestação concreta das vozes, dos pensamentos, das ideias, das posições na linguagem; em suma, para compreender as formas concretas da produção de sentido.

A seguir, concentramos a discussão nas questões e aspectos envolvidos no estudo do enunciado.

3.1.2 Enunciação, gêneros do discurso, enunciado concreto...

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2006b) apresenta como ponto de partida de sua concepção de enunciado e de gêneros do discurso o reconhecimento da ligação intrínseca entre o uso da linguagem e os diversos campos da vida e da atividade humana (BAKHTIN, 2006b). Como nas teses vigotskianas do desenvolvimento, está também no cerne das reflexões de Bakhtin a intrínseca relação entre linguagem e atividade, a partir da qual erigem-

²⁰³ Metalinguística é o termo que aparece na tradução brasileira de *Problemas da poética de Dostoiévski* realizada por Paulo Bezerra. Já o termo translinguística é preferido por outros estudiosos dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo para evitar uma associação restritiva da *metalinguística* com a metalinguagem.

²⁰⁴ “énoncé humain”, “objet privilégié” (TODOROV, 1981, p. 8).

se os fundamentos de uma teoria da enunciação. Enquanto humanos e sujeitos sociais, participamos de inúmeras esferas de atividade, nas quais nossas formas de atuação estão intimamente ligadas ao uso da linguagem. Não é de se estranhar que nossa fala seja impregnada pelas formas de ação e pelas visões de mundo que as orientam. Como em um mecanismo de retroalimentação, “a linguagem participa de toda atividade, e [...] em retorno a atividade lhe imprime configurações e transformações ligadas ao desenvolvimento histórico de toda forma de ação²⁰⁵” (FAÏTA, 2002b, p. 13).

Para Bakhtin (2006b, p.262), “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” [grifos do autor]. Esses tipos de enunciado são por ele denominados *gêneros do discurso*, que consistem no emprego da língua moldado pelas “condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2006b, p. 261). Assim, embora os enunciados enquanto acontecimentos particulares sejam individuais, cada campo tem o seu “repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006b, p. 262) sócio-historicamente constituído, adequado às suas variadas situações, e “que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2006b, p. 262). Como a atividade humana é multiforme, é extrema a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Uma vez que são socialmente difundidas e relativamente estabilizadas, as formas dos gêneros têm, por um lado, um caráter normativo; mesmo assim, elas “diferem substancialmente das formas da língua” e “são bem mais flexíveis, plásticas e livres” (BAKHTIN, 2006b, p. 283) do que estas. Por outro lado, todo enunciado (oral ou escrito) é uma realização individual e, por isso, pode conter em maior ou menor grau a expressão da individualidade de quem fala (ou escreve), ou seja, o gênero comporta também o estilo. Assim, conforme Bakhtin, o gênero constitui-se de uma ligação indissolúvel entre *conteúdo temático, estilo e construção composicional* no todo do enunciado; e, esses três elementos são igualmente determinados pelas especificidades do campo da atividade e da comunicação humana.

Podemos deduzir, nesse ensaio de Bakhtin (2006b), a tentativa de sistematizar uma compreensão e uma abordagem do enunciado, distinguindo nele três peculiaridades constitutivas. E, nas características e aspectos ressaltados, destaca-se sempre o dinamismo e o não fechamento como marcas fortes de sua visão do uso da linguagem. Como ressalta Medviédev (2012, p.194), “em todos os campos da criação ideológica é possível somente um

²⁰⁵ “le langage participe de toute activité, et [...] en retour l’activité lui imprime des configurations et des transformations liées au développement historique de toutes formes d’action.” (FAÏTA, 2002b, p. 13).

acabamento composicional do enunciado, porém, não é possível um acabamento temático autêntico dele”.

A primeira peculiaridade do enunciado diz respeito à *alternância dos sujeitos do discurso*, responsável por delimitá-lo dos outros enunciados aos quais está ligado. É essa alternância que dá um aspecto interno de *conclusibilidade* ao enunciado – e é esta sua segunda peculiaridade, necessária para assegurar a possibilidade de resposta.

De acordo com Bakhtin (2006b), a inteireza do enunciado é determinada por três elementos organicamente ligados no seu todo. O primeiro corresponde à *exauribilidade do objeto e do sentido*. O objeto ao qual se dirige o enunciado é obviamente inexaurível, mas tomado como *tema* (no sentido lato, isto é, como aquilo de que se fala) ele ganha relativa conclusibilidade na ideia definida que o autor expressa em consonância com as condições da situação e do material.

O segundo elemento é o *projeto de discurso* ou a *vontade discursiva* do falante. Em cada enunciado é possível sentir a *intenção discursiva*, um “querer dizer” que determina tanto a escolha do objeto como os limites do enunciado, e se concretiza como uma ideia ou vontade verbalizada, com a qual é possível medir “a conclusibilidade do enunciado” (BAKHTIN, 2006b, p. 281).

A ideia do sujeito determina ainda a escolha do gênero que dará forma ao enunciado, e aí chegamos ao terceiro elemento, que Bakhtin (2006b, p.282) destaca como o mais importante: *as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*. É antes de tudo na escolha de um determinado gênero do discurso que o falante realiza sua vontade discursiva (individual e subjetiva), a qual ele aplica e adapta à forma enunciativa por ele escolhida entre o rico repertório de gêneros (orais e escritos) de que geralmente dispomos.

De fato, conforme Bakhtin (2006b), há variadas formas de gêneros do discurso, dos mais padronizados aos mais livres. E grande parte deles permite uma reformulação mais criativa, contanto que o falante os domine suficientemente bem para empregá-los com flexibilidade, realizando de modo mais ou menos satisfatório o seu projeto discursivo.

A terceira peculiaridade constitutiva do enunciado é a sua *relação com o sujeito do discurso (autor) e com outros participantes da comunicação discursiva (destinatário)*. No que diz respeito à relação do enunciado com o autor, Bakhtin (2006b) distingue dois elementos como determinantes das peculiaridades de composição e estilo do enunciado, isto é, dois elementos orientadores da escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso. O *elemento ideológico*: a ideia do falante focada no objeto e no sentido. E o *elemento expressivo*: “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do

objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2006b, p. 289). O elemento expressivo, a depender das circunstâncias e do campo da comunicação discursiva, pode ser mais ou menos marcante. Todavia, é impossível um enunciado absolutamente neutro. Além disso, o aspecto expressivo é o que mais determina o estilo individual do enunciado.

O elemento expressivo parece mesmo ser uma característica distinguindo língua (como sistema) e enunciado (como unidade da comunicação discursiva). Para Bakhtin (2006b, p. 290), a *entonação expressiva*, nitidamente perceptível na fala, constitui um meio marcante de “expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala”, e também “um traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2006b, p. 290). Em contrapartida, a língua enquanto sistema neutro é desprovida desse valor expressivo.

É, portanto, ilusória a convicção de que as palavras tenham por si mesmas um tom ou um colorido emocional ou axiológico, que cada uma traga sobre si uma “auréola estilística” (BAKHTIN, 2006b, p. 291), uma entonação expressiva própria. Na verdade, é o conjunto do nosso projeto de enunciado que contagia cada palavra escolhida com a nossa expressão. É o “contato da língua com a realidade” que gera “a centelha da expressão” (BAKHTIN, 2006b, p. 292), e esse contato se dá no enunciado.

Por isso, as palavras que ouvimos e lemos em enunciações individuais faz com que elas tenham para nós, não apenas significados lexicográficos neutros, mas também expressão individual e contextual. Por isso, Bakhtin (2006b, p. 294) considera que as palavras apresentam-se sob três aspectos: como *palavra da língua neutra*, como *palavra alheia dos outros* e como *minha palavra*. Dessarte, nossa experiência discursiva individual caracteriza-se, segundo Bakhtin (2006b, p. 294), “como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua)” [grifos do autor]. Assim, nossos enunciados estão plenos de palavras dos outros, cujos tons valorativos e expressivos nós “assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2006b, p. 295), isto é, acrescentamos nosso próprio tom expressivo e valorativo em consonância com a situação de comunicação.

Pelo que vemos, o enunciado concreto sempre retoma em alguma medida enunciados anteriores (dos mais próximos aos mais longínquos espaço-temporalmente). Portanto, todo enunciado está pleno de *tonalidades dialógicas* (BAKHTIN, 2006b, p. 298), as quais devem ser levadas em consideração para se entender seu estilo e sentido.

No que concerne à relação do enunciado com outros participantes, outro traço constitutivo do enunciado é o fato de que ele sempre se dirige para alguém e, nesse sentido, sempre espera uma resposta, uma ativa *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 2006b, p. 301).

Desse modo, a expressão do enunciado não é determinada apenas pelo conteúdo semântico-objetual, nem pelas ressonâncias dos pontos de vista, opiniões e visões de mundo verbalmente expressas nos enunciados aos quais respondemos com maior ou menor grau de concordância ou contradição. A resposta, que de alguma forma antecipamos do nosso destinatário, leva-nos também a operar determinadas escolhas composicionais e estilísticas. Em alguns casos, essa antecipação pode imprimir uma dramaticidade original no interior do enunciado (BAKHTIN, 2006b, p. 302).

O conteúdo de *A estrutura do enunciado*²⁰⁶ (VOLOCHÍNOV, 1981) dialoga profundamente com *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2006b). Em ambos, é evidente a ideia de que a linguagem ganha vida na enunciação, e que, na enunciação, a vida ganha forma e sentido por meio da linguagem. Como afirma Bakhtin (2006b, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); [e] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Na formulação de Volochínov (1981, p. 288), “a essência verdadeira da linguagem é o evento social que consiste em uma interação verbal, e se encontra concretizado em um ou vários enunciados”.

Não podemos deixar de observar, ainda com Volochínov (1981, p. 290-291), que “o gênero toma forma acabada nos traços particulares, contingentes e únicos, que definem cada situação vivida.” Por conseguinte, o estudo da estrutura do enunciado deve levar em consideração as condições reais que suscitam sua forma, expressão e acabamento.

Nesse sentido, Volochínov (1981) destaca a *situação* e o *auditório* como dois aspectos determinantes na construção do enunciado. A *situação* consiste na realização concreta de uma determinada relação de comunicação social, e supõe necessariamente a participação de um ou vários *atores-locutores* – designados, de modo geral, como o *auditório*. Este pode ser também referido como o ouvinte, o interlocutor, o destinatário. E podemos, ainda, incluir aí o *sobredestinatário* ou *terceiro*, que seria, conforme Bakhtin (2006c), a expressão ideológica de uma compreensão responsiva *absolutamente justa* ou *idealmente verdadeira* (por exemplo, concepções de mundo histórico-culturalmente valorizadas). Além disso, observamos, nesses textos (VOLOCHÍNOV, 1981; BAKHTIN, 2006b), a consideração da participação dos interlocutores como “atores”, ou seja, como sujeitos ativos da enunciação e da compreensão responsiva.

Também Medviédev (2012), embora se referindo em particular ao campo da criação artística, concebe “a dupla orientação do gênero na realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195). Primeiramente, o todo do gênero orienta-se “para os ouvintes e receptores, e para

²⁰⁶ “*La structure de l'énoncé*”.

determinadas condições de realização e de percepção” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195). Em segundo lugar, o gênero orienta-se “na vida, [...] de dentro, por meio de seu conteúdo temático” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195). São as particularidades dessa dupla orientação que o determinam como gênero, como uma totalidade de um certo tipo, com um certo acabamento.

Nesse sentido, Brait e Pistori (2012), destacam o ponto de vista da *totalidade do enunciado* como um primeiro traço característico da noção de gênero do discurso no conjunto das obras do Círculo. Sem dispensar os aspectos formais da língua, o que se evidencia é sua articulação com o todo do qual são parte constitutiva. Como explicam as autoras, é da “totalidade concluída e solucionada do enunciado” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383) que emerge o gênero como um ato e uma totalidade temática, espaço-temporalmente marcados, e realizados por sujeitos socialmente organizados.

Observamos, assim, mais uma vez, que a totalidade do enunciado está relacionada à concretização de um tema. Passamos, então, à próxima seção onde tratamos mais especificamente dessa noção.

3.1.3 Tema e significação... compreensão... semiótica e ideologia...

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a *posição ativa* do falante nesse ou naquele *campo do objeto e do sentido*. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2006b, p. 289). [grifos nossos]

Podemos distinguir, na passagem supracitada, duas abordagens do objeto na atividade da enunciação. Uma macro ou geral como “campo do objeto e do sentido”, isto é, o universo de referência do discurso, que poderíamos associar a uma visão ampla de *tema* como aquilo de que se fala e aquilo sobre o que se produz sentido. A partir disso, distinguimos uma abordagem específica do objeto, ou seja, a concretização do *tema* como a *posição* ativa do sujeito em relação ao objeto, manifestada e só apreensível no todo do enunciado.

Assim, divisamos uma abordagem geral do objeto como o campo temático da atividade discursiva do sujeito, no qual seu discurso se constitui justamente no diálogo com outras vozes, com outras posições em relação ao objeto. Por outro lado, o enunciado constitui-se como a atualização da posição do sujeito por meio de escolhas languageiras orientadas para a realização de suas ações no campo do objeto e do sentido em um dado momento e em determinadas condições da comunicação discursiva. Assim, a tarefa do sujeito (que podemos

relacionar ao seu *projeto discursivo*) em relação ao objeto constitui o primeiro momento do enunciado, aquele que determina suas *peculiaridades estilístico-composicionais*.

Entendemos que o campo do objeto e do sentido remete ao conjunto de todos os discursos e pontos de vista sócio-historicamente constituídos em torno do objeto e que compõem, por assim dizer, o seu universo semântico. Desse modo, o objeto pode se desdobrar em temas e subtemas inter-relacionados, de acordo com os aspectos destacados por certos modos de visão e de expressão materializados nos enunciados concretos.

Nesse sentido, para Medviédev (2012), o tema remete, ainda, à relação interna do gênero com a realidade. Conforme o autor, cada gênero apresenta determinadas formas de apreensão e compreensão da realidade, relacionadas a diferentes capacidades de dominá-la. Assim, cada gênero pode ser considerado “um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198). Entendemos, portanto, que novos modos de ver pressupõem novos modos de representação e de acabamento da realidade, e vice-versa.

No que concerne à relação entre tema e totalidade do enunciado, conforme Medviédev (2012), o tema se direciona não para as unidades linguísticas isoladas, “mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 196), ou ainda, “como determinado ato sócio-histórico” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 197). De modo semelhante, em Bakhtin/Volochínov (1929/2010), apresenta-se a noção de tema como “o sentido da enunciação completa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.133), como a posição materializada no acabamento do enunciado em “uma situação histórica concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.133), por meio de uma determinada organização dos elementos linguísticos conjuntamente aos elementos não verbais da situação. Como destaca Cereja (2012), “participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação mas também os elementos extraverbais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação” (CEREJA, 2012, p. 202).

No que concerne mais propriamente à inter-relação entre tema e significação, Bakhtin/Volochínov (2010) distingue dois *estágios* da capacidade de significar, cada um remetendo a um diferente objeto de investigação. O *tema*, enquanto posição do sujeito em dado momento histórico da enunciação, é composto de significações que constituem o seu suporte. No entanto, é preciso distinguir na significação a sua parte estabilizada e a sua contraparte contextual. É a parte estabilizada que permite a compreensão, pois fornece a base comum para a produção do sentido. Entretanto, a significação estabilizada constitui o objeto da investigação que se ocupa do *estágio inferior* da capacidade de significar, que corresponde

à palavra dicionarizada, à significação da palavra no sistema da língua. Já a investigação interessada no *estágio superior* da capacidade de significar voltar-se-á para a “significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 136).

No enunciado concreto, à significação relativamente estável das formas linguísticas somam-se “o instável e o inusitado de cada enunciação [...] dando origem ao tema, resultado final e global do processo da construção de sentido” (CEREJA, 2012, p. 202). Desse modo, o tema – efetivamente construído na enunciação – tem o importante papel de renovar o sistema da significação, tornando-o flexível, sempre aberto a transformações:

o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. Se a significação está para o signo ambos virtualidades de construção de sentido da língua –, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos. (CEREJA, 2012, p. 202).

Desse modo, entendemos que enunciados situados no mesmo “campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2006b, p. 289) constituem a materialização de posições específicas em relação ao objeto, já que correspondem às atividades de sujeitos em determinadas situações sócio-históricas únicas e irrepetíveis; portanto, cada enunciação manifesta um tema também único, composto por significações atualizadas nos planos ideológico, emocional e axiológico.

Dois fenômenos da linguagem permitem, ainda, esclarecer a distinção entre tema e significação: a entonação expressivo-valorativa e a compreensão responsiva. A noção de compreensão responsiva põe em evidência justamente “as relações concretas entre sujeitos” (CEREJA, 2012, p. 202), isto é, diz respeito ao aspecto dialogal da *produção do sentido*, como um processo ativo da capacidade de significar, o qual reclama uma contraparte igualmente ativa de *recepção e compreensão* da significação; portanto, também entendida como capacidade de significar.

Apenas uma compreensão ativa é capaz de apreender o *tema* de um enunciado (isto é, seu sentido final, a *posição* do sujeito em tal enunciado), apreensível somente por meio de um processo correspondente de significação: “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...] é opor à palavra do outro uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 137). A significação não é patrimônio de um nem de outro

isoladamente, ela é “o efeito da *interação do locutor e do receptor*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 137) [grifos do autor].

No que concerne à entonação expressiva, Bakhtin/Volochínov (2010) observa que a expressão das palavras, no enunciado, é sempre acompanhada de um *acento de valor* ou *acento apreciativo*, que desempenha também um papel na significação. Ou seja, a apreciação atualiza a significação ao agregar-lhe novos valores. Nesse sentido, uma mesma palavra pode ser o suporte de diferentes entoações expressivas, correspondendo à apreciação de diferentes interlocutores, ainda que as diferentes expressões da palavra se realizem em uma mesma situação sócio-histórica. Não é de se estranhar que o acento de valor tenha também um papel criativo nas mudanças de significação, que constituem nada mais nada menos do que uma “reavaliação”, isto é, “o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 140-141).

Essa discussão nos faz remeter a uma outra questão abordada por Bakhtin/Volochínov (2010): a da reconstrução ideológica da realidade por meio da linguagem, isto é, o fato de que a linguagem não só reflete, mas, principalmente, refrata a realidade. Essa concepção ressalta a relação entre signo e ideologia, e remete à condição *sine qua non* da expressão ideológica por meio de sua materialização semiótica. Como explica Miotello (2012), no Círculo, o ponto de partida para o estudo da ideologia é a sua conexão com o estudo da linguagem. Entenda-se aí a ideologia no sentido de ideia, avaliação, ponto de vista sobre o mundo. Acontece que essa ideia, avaliação, posição só pode ser expressa mediante sua encarnação material – em som, gesto, cor, movimento, palavra – na qual se reflete e refrata uma outra realidade além do material.

No processo da significação, observa Miotello (2012), os objetos materiais adquirem função de signo, isto é, “passam a significar além de suas próprias particularidades materiais” (MIOTELLO, 2012, p. 170). Como esse processo ocorre no seio das relações sociais, nas mais diversas esferas da comunicação e da atividade humana, é a partir da posição do sujeito nesses contextos, isto é, de seu *lugar valorativo* (MIOTELLO, 2012, p. 170), que ele escolhe e constitui os signos ideológicos com os quais representa/refrata a realidade. Em suma, todo signo tem uma materialidade física, e também um ponto de vista ideológico sócio-historicamente constituído.

Nesse ponto, o pensamento círculo-bakhtiniano dialoga com o de Vigotski. Enquanto, para Vigotski (*apud* FRIEDRICH, 2012), todo signo que possa desempenhar uma função mediadora e reguladora do comportamento humano pode se tornar um *instrumento psicológico*; para Bakhtin/Volochínov (2010), todo objeto físico, tudo o que tem

materialidade pode se converter em signo na medida em que possa refletir e refratar uma outra realidade, tornando-se um *produto ideológico*.

Além disso, ambos os pensamentos concebem a palavra, a linguagem verbal, como o signo privilegiado da comunicação e da atividade humanas. Para Bakhtin/Volochínov (2010), a palavra é o *signo mais puro e sensível*, pois toda sua realidade é absorvida por essa função semiótico-ideológica. Além disso, a palavra é um *signo neutro*, não pertence exclusivamente a nenhum campo da criação ideológica; pelo contrário, passeia por todos os campos, e “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2010, p. 37).

Bakhtin/Volochínov (2010) ressaltam, ainda, em convergência com o pensamento vigotskiano, a propriedade da palavra de ser “o primeiro meio da consciência individual” e “o material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 37). A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2010) considera que a tomada de consciência e a compreensão podem até permancer sem expressão externa, mas não sem expressão ideológica. Mesmo internamente a compreensão reclama um material semiótico para se manifestar: “não existe atividade mental sem expressão semiótica²⁰⁷ [...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior [...] é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 116). Já Vigotski (2008a) considera que, em sua relação com a fala, o pensamento não apenas encontra sua expressão, mas sua própria forma e existência.

A seguir, voltamo-nos especificamente para alguns aspectos do enunciado cotidiano (VOLOCHÍNOV, 1976 e 1981) que nos fornecem fundamentos para pensar as comunicações orais face-a-face em geral, e que nos permite também refletir sobre as particularidades dos diálogos de autoconfrontação.

3.1.4 Do diálogo cotidiano às particularidades dos diálogos de autoconfrontação

Nesta subseção, gostaríamos de destacar alguns aspectos do *diálogo cotidiano*, enquanto uma das formas da comunicação verbal. Essa atividade sociodiscursiva caracteriza-se primeiramente pelo fato de implicar uma interação verbal entre participantes fisicamente

²⁰⁷ Na versão francesa de *Marxismo e filosofia da linguagem*, citada por Todorov (1981), lê-se: “Não existe experiência fora de sua encarnação em signos.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1977 *apud* TODOROV, 1981, p. 70).

presentes a um mesmo espaço-tempo, no qual ocorre o evento social englobando suas atuações discursivas, as quais compõem o que se chama conversa ou diálogo oral face-a-face.

Há, contudo, diferentes variações de diálogos, distintos antes de tudo pela esfera da atividade em que ocorrem, mas também pelos objetivos da interação, pelo assunto e pelas circunstâncias da troca, pelos papéis sociais dos participantes na interação, além de suas características constitutivas diversas (formação cultural, sexo, idade, situação socioeconômica, experiências de vida, campos de atividade das quais participam etc.), bem como pelos tipos de relações entre eles.

Assim, resenhamos aqui alguns aspectos do diálogo cotidiano, apresentados principalmente em *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHÍNOV, 1976) e *A estrutura do enunciado* (VOLOCHÍNOV, 1981), que nos ajudam a ponderar sobre as particularidades dos diálogos de autoconfrontação.

Conforme Volochínov (1976), o enunciado concreto – das falas da vida e das ações cotidianas – tem como característica marcante o fato de que nele o discurso verbal se funde de modo indissolúvel com um evento na vida, formando com ele uma unidade. Desse modo, longe de ser autossuficiente, o discurso verbal só tem significação levando-se em consideração a situação extraverbal que o origina e que constitui com ele o enunciado.

O contexto extraverbal compreende, segundo Volochínov (1976), o horizonte espacial comum dos interlocutores (o conjuntamente visto), o conhecimento e a compreensão comum da situação (o conjuntamente sabido), e a avaliação comum dessa situação. Tudo isso permanece sem expressão verbal, mas está *presumido* (VOLOCHÍNOV, 1976) ou *subentendido* (VOLOCHÍNOV, 1981) no enunciado. Assim, “a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 8).

Volochínov (1976) conclui, então, que o enunciado concreto é uma unidade composta por uma parte verbal e materialmente expressa, e por outra presumida. A parte presumida é social por excelência, constituída de julgamentos de valor sociais. Nesse sentido, o autor observa que “emoções *individuais* podem surgir apenas como *sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social. O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 8) [grifos do autor].

Volochínov (1976) explica, ainda, que as avaliações sociais costumam organizar o comportamento e as ações do grupo; e, às vezes, fundem-se de tal modo com os objetos e fenômenos, que dispensam uma formulação verbal mais elaborada. Todavia, embora os julgamentos de valor presumidos, em geral, não tenham necessidade de se manifestar no

conteúdo do enunciado, eles determinam as escolhas materiais e formais do discurso verbal, e encontram plena expressão na *entoação*.

Conforme Volochínov (1976), a *entoação* cria um sólido vínculo entre o discurso verbal e o contexto pragmático da vida. Uma *entoação* viva e genuína pode, segundo o autor, levar o discurso para além das fronteiras do verbal; e, com efeito, o lugar da *entoação* é nas fronteiras do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Ademais, é sobretudo na *entoação* que os interlocutores entram em contato: “a *entoação* é social por excelência” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 10).

Quando uma pessoa prevê a discordância de seu interlocutor ou, pelo menos, está incerta ou duvidosa de sua concordância, ela entoa suas palavras diferentemente. [...] não só a *entoação*, mas toda a estrutura formal da fala depende, em grau significativo, de qual é a relação do enunciado com o conjunto dos valores presumido do meio social onde ocorre o discurso. (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 10-11).

A *entoação* volta-se, contudo, não apenas para o interlocutor; ela dirige-se também para *um terceiro participante* – o objeto do enunciado, seu assunto, seu referente. Esse direcionamento para o objeto é normalmente expresso como uma atitude ativa, como uma posição. Volochínov (1976) observa que, na fala concreta, a *entoação* endereçada ao objeto tende a se processar vivamente, de modo emocionalmente carregado, como se se tratasse de participantes vivos por trás de objetos e fenômenos inanimados.

Essa *tendência inerente para a personificação* constitui o que Volochínov (1976) chama de *metáfora entoacional*. Esta pode se realizar como uma *metáfora entoacional pura* ou *metáfora semântica usual*.

Para que possamos compreendê-las, Volochínov (1976) apresenta a seguinte situação: duas pessoas partilham o espaço de uma sala, e através da janela pode-se ver a neve caindo – trata-se de um inverno prolongado, com uma neve tardia. Em dado momento, uma delas pronuncia o breve enunciado “Bem.”, com uma *entoação* de “indignação e reprovação moderados por certo toque de humor” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 7).

Volochínov (1976) esclarece que a *entoação* do enunciado “bem” faz a palavra soar como a reprovação do culpado vivo da neve tardia de inverno. Trata-se aí de uma *metáfora entoacional pura*, pois ela se confina totalmente nos limites da *entoação*, em um enunciado restrito ao advérbio *bem*, semanticamente quase neutro. Contudo, existe dentro dessa *entoação* a possibilidade de uma *metáfora semântica usual*, o que poderia ocorrer expandindo-se a palavra “bem” para uma expressão como “que inverno teimoso, ele não vai parar, e Deus sabe que é hora” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 12).

De fato, como indica o autor, “a entoação na fala concreta, no todo, é muito mais metafórica do que as palavras usadas” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 12). A esse respeito, o autor apresenta também a *metáfora gesticulatória*, que mantém um forte parentesco com a metáfora entoacional. Assim como a entoação, o gesto também 1) requer o apoio coral das pessoas circundantes (um gesto livre e seguro é possível apenas numa atmosfera de simpatia); 2) abre a situação e introduz o terceiro participante – o herói / o objeto do enunciado personificado (ao qual se dirige de modo latente o ataque ou a defesa, a ameaça ou o carinho). Assim,

a entoação e o gesto são ativos e objetivos por tendência [...] sempre se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social [...]. Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 12) [grifos do autor].

Volochínov (1976) mostra, por meio desses exemplos e explicações, que a entoação e o gesto, como também a expressão verbal, orientam-se sempre em duas direções: para o interlocutor e para o objeto do enunciado. Essa dupla orientação determina-lhes todos os aspectos formais e expressivos.

Podemos, agora, observar algumas particularidades dos diálogos de autoconfrontação. Vimos anteriormente (seção 3.1.3), que, para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 133), o tema é “o sentido da enunciação completa”, isto é, a posição materializada no todo do enunciado em “uma situação histórica concreta”. Nessa perspectiva, observamos que a situação sociointeracional criada no quadro da autoconfrontação se constitui tomando como referência uma outra situação, isto é, a situação de trabalho registrada e apresentada em filme, que “fornece tanto o contexto como o objeto de uma nova atividade²⁰⁸” (FAÏTA, 2007a, p. 6). Assim, nesse diálogo, o filme da atividade inicial tem um papel fundamental como objeto em relação ao qual se organiza a produção discursiva e a recepção, isto é, as atividades dos interlocutores – alternadamente autor e destinatário neste tipo específico das comunicações da fala. Além disso, ao constituir o contexto extraverbal da produção discursiva, por intermédio do filme, a própria situação de trabalho passa a integrar o enunciado “como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 8). Ou seja, as sequências de atividade de trabalho apresentadas no filme constituem também o conjuntamente visto, o conjuntamente sabido sobre a situação de trabalho, e as avaliações comuns dessa situação. Tais circunstâncias embasam a concepção de que o diálogo entre

²⁰⁸ “fournit à la fois le contexte et l’objet d’une nouvelle activité” (FAÏTA, 2007a, p. 6).

pares sobre a atividade comum favorece a manifestação, bem como a discussão, das avaliações comuns e dos subentendidos que compõem o gênero profissional. Em suma, são essas condições que permitem ao sujeito criar novas relações com a atividade de trabalho por meio da atividade linguageira, favorecendo o seu desenvolvimento, sua transformação.

Ainda com relação à noção de tema como a totalidade do enunciado (MEDVIÉDEV, 2012), podemos dizer que a compreensão do tema do enunciado concreto dos diálogos de autoconfrontação deve levar em conta, além da situação, todos os elementos linguísticos e semióticos, verbais e não-verbais que fazem parte da produção discursiva. Assim, devemos atentar também para as dimensões visual, gestual e entoacional tão marcantes nas interações da fala. De fato, veremos em nossas análises como a entonação e o gesto (enquanto *metáfora entoacional-verbal/vocal* e *metáfora gesticulatória*) aparecem de modo expressivo (e muitas vezes integrados²⁰⁹) nos diálogos de autoconfrontação e nos permitem atentar para pontos-chave da relação entre o discurso e as situações de trabalho, e da relação entre os diferentes discursos sobre as situações de trabalho. Por isso, trazemos também, neste capítulo, uma seção (3.2) com aportes dos estudos da gestualidade que dão apoio à nossa abordagem do gesto nos diálogos de autoconfrontação.

Gostaríamos, agora, de discutir outro aspecto abordado por Volochínov (1981): a questão dos “pequenos gêneros de enunciados” da vida cotidiana, os quais relacionamos à noção de “microgêneros” (FRANÇOIS, 1998), e, ainda, à observação de Bakhtin/Volochínov (2010) de que “as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos *atos de fala*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 146) [grifos do autor].

Analogamente a Bakhtin (2006b), em relação às esferas da atividade, Volochínov (1981) considera que cada tipo de comunicação social (por exemplo, as relações sociais no trabalho, na escola, nas administrações e organismos públicos, na vida cotidiana etc.) organiza e dispõe de “um repertório específico de pequenos gêneros apropriados” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 291). No caso das comunicações da vida cotidiana, o autor cita “a questão bem formada, a exclamação, a ordem, a súplica” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 290) como formas típicas, que, no entanto, realizam-se apenas no contato com o meio extraverbal e com o discurso do outro. Em outras palavras, são as particularidades precisas da situação vivida e da relação com o auditório que constroem o sujeito a expressar o seu discurso de determinada forma, e é também em relação a essas particularidades que o enunciado ganha um determinado sentido.

²⁰⁹ Chamamos, nesse caso, de *metáfora verbo-visual* (ver capítulos 5 e 6).

Em outro momento, no mesmo texto, definindo primeiramente a *situação* como o conjunto formado por “o espaço e o tempo do evento, o objeto ou o *tema* do enunciado (aquilo de que se fala), e a posição dos interlocutores em relação ao evento (‘a avaliação’)” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 302) [grifos do autor], Volochínov (1981, p. 303) conclui que “é precisamente a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma só e mesma expressão verbal” [grifos do autor]. Isso nos leva a estabelecer um diálogo entre a concepção volochinoviana dos “pequenos gêneros de enunciado” e aquela de François (1998, p. 128) a respeito das “formas elementares de enunciados²¹⁰” ou “microgêneros²¹¹”, que se definem à primeira vista pela própria forma dos enunciados (por exemplo, a pergunta e a negação), e que poderiam ser estudadas para se observar se elas permitem analisar efeitos globais.

Assim como Volochínov (1981) concebe o papel da *situação* na definição da forma da enunciação, François (1998) observa que o estudo dessas “formas de orações que se tornaram concretamente enunciados²¹²” (FRANÇOIS, 1998, p. 129) deve levar em consideração o contexto dialógico em que elas são concretamente usadas. O autor discute, por exemplo, como uma pergunta pode ter variados usos e variados modos de fazer sentido. De fato, uma pergunta pode funcionar como uma ordem ou como uma sugestão; pode ser uma resposta a outra pergunta como uma contestação ou um tipo de recusa em responder à primeira; pode ser um modo de pedir ajuda; pode ter o valor de uma exclamação; pode ser um meio de entabular uma conversa com um desconhecido; pode servir como um recurso para auxiliar o próprio sujeito a se lembrar de algo esquecido ou para refletir sobre a solução de um problema etc. Enfim, há várias possibilidades de funcionamento e de sentido para a pergunta nos diferentes contextos sociodiscursivos e pragmáticos. Assim, nem sempre uma pergunta é simplesmente uma pergunta. De outro modo, uma negação pode ter uma variedade de modos de se concretizar: como recusa, como constatação de uma ausência, como a correção do discurso do outro etc. E, como observa François (1998), todas essas realizações podem ainda se encerrar na forma “não”.

Além disso, a seguinte passagem de François (1998) nos confronta não apenas com a variedade de possibilidades de significar e agir por meio de cada forma prototípica de enunciado, mas também com o fato de que várias formas podem se misturar na composição de um mesmo e único enunciado.

²¹⁰ “formes élémentaires d’énoncés” (FRANÇOIS, 1998).

²¹¹ “micro-genres” (*Ibid.*).

²¹² “formes de propositions devenues concrètement énoncés” (*Ibid.*, p. 129).

cada gênero pode comportar subgêneros. A lembrança de um acontecimento pode comportar o desenvolvimento de um testemunho, discurso reportado, lembranças do passado, perguntas sobre o futuro, advertências. Nos sentidos múltiplos da noção de estilo, os tipos de recurso a estilos subordinados, apresentar ou não incisões, avaliações, se apagar como autor da mensagem, se dirigir ou não a receptores, tudo isso nos faz ir de um gênero (mais) abstrato a gêneros (mais) concretos, que poderão por sua vez ser característicos de uma época, de um lugar de publicação, de um autor, de tal autor em tal situação. (FRANÇOIS, 1998, p. 109-110)²¹³.

Assim, parece-nos útil distinguir as formas elementares mobilizadas na produção discursiva de determinados sujeitos, em determinadas circunstâncias, para entender como, a partir de uma base comum *dada*, os sujeitos *criam* novas relações de sentido conforme suas necessidades pragmáticas nas esferas da vida e da comunicação social.

Concordamos com a observação de François (1998) de que descrever e definir gêneros não deve ter um fim em si mesmo, pois como ressalta o autor

Um texto, classificado em um gênero não se reduz ao que essa classificação diz dele. No interior de cada gênero, pode-se sempre encontrar aspectos de narração, de argumentação, de questionamento... que não se deixarão, também, ordenar tranquilamente como espécies...” (FRANÇOIS, 1998, p. 108).²¹⁴

Em outros termos, François (1998, p. 132) observa que “não é a forma linguística em si que me dá a natureza do ‘ato’²¹⁵”. Todavia, distinguir essas formas e o seu valor, em realizações concretas, se afigura relevante para “pôr em evidência *as relações que não podem ser de pura identidade* entre um quadro geral de enunciação, uma forma geral e a variação de suas realizações e/ou de suas recepções, de suas circulações²¹⁶” (FRANÇOIS, 1998, p. 106) [grifos nossos]. Nesse sentido, devemos levar em consideração, de acordo com a abordagem dialógica, que a própria recepção de uma realização do gênero, isto é, a compreensão ativa de seu acabamento no enunciado concreto, acrescenta-lhe novo valor pelo modo particular como

²¹³ “chaque genre peut comporter des sous-genres. Le rappel d’un événement peut comporter une mise au point sur un témoignage, du discours rapporté, des rappels du passé, des questions sur l’avenir, des mises en garde. Dans les sens multiples de la notion de style, les types de recours à des styles subordonnés, présenter ou pas des incisões, des évaluations, s’effacer comme auteur du message, s’adresser ou pas à des récepteurs, tout cela nous fait aller d’un genre (plus) abstrait à des genres (plus) concrets, qui pourront à leur tour être caractéristiques d’une époque, d’un lieu de publication, d’un auteur, de tel auteur dans telle situation.” (*Ibid.*, p. 109-110).

²¹⁴ “Un texte, classé dans un genre ne se réduit pas à ce qu’en dit ce classement. À l’intérieur de chaque genre, on peut toujours trouver des aspects de narration, d’argumentation, de questionnement... qui ne se laisseront pas, non plus, tranquillement ranger comme espèces...” (*Ibid.*, p. 108).

²¹⁵ “ce n’est pas la forme linguistique elle-même qui me donne la nature de l’acte” (*Ibid.*, p. 132).

²¹⁶ “mettre en évidence les relations qui ne peuvent pas être de pure identité entre un cadre général d’énonciation, une forme générale et la variation de leurs réalisations et/ou de leurs réceptions, de leurs circulations” (*Ibid.*, p. 106).

o retoma e transforma em sua resposta; ou, como coloca François (1998, p. 108), “os textos vão se manifestar pelos diferentes modos como nós os recebemos²¹⁷”.

No caso das comunicações da fala, Volochínov (1981) observa que o enunciado é mesmo completado pela resposta daqueles que participam da enunciação. Para o autor, é nesse processo da relação discursiva entre a enunciação e a recepção (na qual o interlocutor apresenta sempre elementos de resposta, mesmo que seja apenas um gesto, um movimento da mão, um sorriso, ou mesmo o silêncio) que se formam os “pequenos gêneros de enunciado”.

As noções de “formas elementares de enunciados”, “pequenos gêneros de enunciado” e “microgêneros” destacam, a nosso ver, que o uso da linguagem em situações sociocomunicativas e pragmáticas concretas estabeleceu formas elementares que ganharam certa autonomia e plasticidade semântico-funcional, devido justamente à variedade das situações e ao agenciamento dessas formas pelos sujeitos em função de seus projetos discursivos. Essas formas elementares são, de certo modo, autônomas no sentido de que nelas está dada uma relação geral ou prototípica que elas permitem traçar entre o sujeito do discurso, a realidade e o destinatário – é isto, a nosso ver, o que lhes dá um caráter genérico de forma relativamente estabilizada. Por outro lado, essas formas genéricas se oferecem como recurso discursivo e acional de uma individualidade, que pode explorar mais ou menos criativamente as possibilidades funcionais e semânticas dessas formas. Assim, a flexibilidade funcional e semântica dos “pequenos gêneros de enunciado” está ligada à pluralidade das situações e das possibilidades de agenciamento realizadas pelos indivíduos.

Gostaríamos de finalizar essa subseção enfatizando a atenção dos autores, aqui discutidos, para as formas sintáticas e sua abordagem enquanto formas elementares de enunciado. Longe de estabelecer usos fixos, essas “formas de orações” permitem, como compreendemos em François (1998), uma variedade de jogos linguageiros. Já comentamos também anteriormente que Bakhtin/Volochínov (2010) considera essas formas como as que mais se aproximam dos atos de fala; contudo um estudo fecundo seria possível apenas dentro do quadro de uma teoria da enunciação, isto é, compreendendo a fala como um todo.

Convocamos, por fim, a ideia de Danon-Boileau (2007) sobre a sintaxe, concebida por ele como um “bloco mágico” no qual o sujeito mostra quem ele é, a quem ele se dirige e como ele concebe o objeto da sua fala²¹⁸. Como podemos observar, sua concepção apresenta uma perspectiva dialógica da linguagem, isto é, constitutiva da relação eu – outro – objeto.

²¹⁷ “les textes vont se manifester par les différentes façons dont nous les recevons” (*Ibid.*, p. 108).

²¹⁸ A concepção de Danon-Boileau apoia-se claramente na teoria de Émile Benveniste sobre a enunciação – por meio da qual e na qual, segundo este último autor, o homem se inscreve na língua como sujeito.

as palavras-ferramentas que são o objeto de estudo da sintaxe: pronomes, artigos, tempos, aspectos, modos são alguns dos indícios da posição que ocupa aquele que fala em relação ao seu discurso, ao seu desejo, àquilo que o discurso designa como ‘o real’, e àquele enfim a quem o discurso se dirige. (DANON-BOILEAU, 2007, p. 22)²¹⁹.

Embora o autor desenvolva suas ideias de outro modo (e justamente por apresentar de uma forma diferente), sua visão sobre os elementos sintáticos faz-nos atentar para como esses tipos de palavra, que servem à organização sintática da fala, são agenciadas pelo sujeito na construção do seu discurso, servindo, portanto, como ferramentas para e na sua atividade languageira.

Na opinião de Faïta (2011), não é suficiente apenas examinar os meios oferecidos pela linguagem para ser usados em certas circunstâncias. É preciso, principalmente, observar a capacidade dos sujeitos de fazer com que essas ferramentas sirvam a seus projetos discursivos, mesmo que isso implique a operação de modificações nas estruturas *dadas*.

os meios e ferramentas languageiras, trate-se dos signos (ou *palavras*, depois) ou dos elementos de estrutura, são passíveis de transformações pela e para a ação, assim como de desnaturações de sua função formal, um pouco como as ferramentas manuais que o operador pode utilizar para um uso não previsto. É nisso que é necessário teorizar de modo novo a atividade languageira. (FAÏTA, 2011, p. 42)²²⁰

Seguindo essa proposta, nossa abordagem dialógica da atividade languageira nos diálogos de autoconfrontação visa compreender como os sujeitos mobilizam e se servem das formas da linguagem (conjugando verbal, gestual, entoacional) para responder às tarefas que lhe impõem as circunstâncias e o seu projeto discursivo.

3.1.5 A atividade languageira em autoconfrontação: uma articulação entre as teorias da atividade e a teoria da enunciação

Propomos, nesta seção, assimilar a produção verbal à atividade. Tal assimilação se faz por meio de uma aproximação entre as noções círculo-bakhtinianas de *enunciado* e *gênero* e o conceito de *atividade* (CLOT, 2006a) formulado na clínica da atividade com base na

²¹⁹ “les mots-outils qui sont l’objet d’étude de la syntaxe: pronoms, articles, temps, aspects, modes sont autant d’indices de la position qu’occupe celui qui parle par rapport à son discours, à son désir, à ce que le discours désigne comme ‘réel’, et à celui, enfin à qui le discours s’adresse.” (DANON-BOILEAU, 2007, p. 22).

²²⁰ “les moyens et outils langagiers, qu’il s’agisse des signes (ou *mots*, ci-après) ou des éléments de structure, sont passibles de transformations par et pour l’action, ainsi que de dénaturations de leurs fonction formelle, un peu comme les outils manuels que l’opérateur peut utiliser pour un usage non prévu. C’est en cela qu’il est nécessaire de théoriser à nouveaux frais l’activité langagière.” (FAÏTA, 2011, p. 42).

teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana. Em seguida, fazemos uma leitura da atividade linguageira em autoconfrontação conforme as concepções de ação e atividade em Leontiev (1978).

Primeiramente, podemos observar que tanto as noções de *enunciado* e *gênero* como o conceito de *atividade* apresentam como característica determinante de sua constituição o fato de serem orientadas para uma realidade além do sujeito, e com a qual ele entra em relação não diretamente, mas por intermédio de objetos de mediação. No caso das atividades simbólicas, como aquelas realizadas por intermédio da linguagem, trata-se de *instrumentos psicológicos* (conforme a teoria sócio-histórico-cultural) ou *material semiótico-ideológico* (conforme a teoria círculo-bakhtiniana).

Do lado da teoria círculo-bakhtiniana, como destacam Brait e Pistori (2012), um primeiro traço característico da noção de gênero do discurso é o ponto de vista da *totalidade do enunciado*. Totalidade esta que se realiza a partir da “dupla orientação do gênero na realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195): primeiramente, a orientação externa para os interlocutores e para as circunstâncias da comunicação; e depois, a orientação interna, por meio do conteúdo temático.

Do lado da herança teórica vigotskiana, vimos em 2.1.2, que na clínica da atividade concebe-se o triplo direcionamento da atividade, ao mesmo tempo, “dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros” (CLOT, 2006a, p. 97). Trata-se de um modelo tripolar da atividade – sujeito, objeto e outro(s) – proposto como a unidade elementar de análise da psicologia do trabalho. Esse modelo apresenta já uma articulação com a teoria círculo-bakhtiniana, o que pode ser visto pela proposta da própria clínica da atividade de que se compreenda os gêneros como os objetos de mediação da atividade do sujeito nas situações concretas. A atividade real constituindo, nesse campo, “uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não-reiterável de uma situação singular” (CLOT, 2006a, p. 94).

Como não poderia ser diferente, em uma abordagem que traz aportes da ergonomia e da clínica da atividade, a unidade de análise é a atividade. No que concerne ao quadro metodológico da autoconfrontação, trata-se, antes de tudo, da atividade de retomada discursiva e reflexiva da atividade de trabalho, a qual abordamos, portanto, como uma *atividade linguageira* ou *atividade de linguagem*.

O sujeito participante de diálogos de autoconfrontação está numa situação de comunicação verbal oral imediata²²¹ com outro(s) participante(s) – um de diferente estatuto (o pesquisador), outro de igual estatuto (o colega ou par profissional) –, tomando como objeto da

²²¹ O que comumente se chama conversação, diálogo, interação face-a-face etc.

troca verbal a atividade de trabalho registrada em filme. Assim, entendemos que o sujeito está, nessa situação, em uma atividade, pois suas ações languageiras apresentam um duplo direcionamento para o objeto e para o(s) interlocutor(es). Essa atividade caracteriza-se como languageira, 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. Com efeito, conforme Bournel-Bosson (2011), o foco dos dispositivos de análise do trabalho na clínica da atividade é favorecer o desenvolvimento das situações de trabalho pelos próprios sujeitos por meio da restauração da produção languageira entre pares.

Observando, ainda, a atividade languageira em autoconfrontação à luz da teoria círculo-bakhtiniana, podemos compreender que sua unidade de análise é também o enunciado concreto enquanto “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006b, p. 269). A seguinte passagem deste autor esclarece, a nosso ver, como as relações triangulares da atividade languageira se estabelecem, ganham forma e acabamento no enunciado.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. 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. Essas **reações** têm diferentes formas: [...] os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, **a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso** – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso **mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto**. (BAKHTIN, 2006b, p. 297). [são nossos os grifos em negrito]

Observamos aí como o enunciado, processo e produto da atividade discursiva de um sujeito, está sempre em relação à atividade de outros sujeitos em um determinado campo, isto é, sobre um determinado objeto. Como vemos, Bakhtin (2006b) considera o enunciado, antes de tudo, como uma resposta a outros enunciados. Resposta entendida também como reação, isto é, como determinada ação ativa em relação à posição do outro sobre o objeto.

Nesse sentido, cada enunciado materializa uma posição em relação ao objeto, mas essa posição se define principalmente por meio de sua correlação com outras posições. Por isso, afirma Bakhtin (2006b, p.297), “cada enunciado é pleno de variadas atitudes

responsivas”, isto é, de respostas, de relações dialógicas com outros enunciados, com outras posições, com a atividade de outros sobre o mesmo objeto.

Como a atitude responsiva se manifesta apenas “na expressão do próprio discurso” (BAKHTIN, 2006b, p.297), isto é, nas escolhas linguísticas e entoacionais que dão acabamento ao enunciado, propomos compreendê-la como *atitude discursiva*: atitude que se constrói e se torna apreensível por meio de material sógnico, e por meio das formas que a comunicação sociodiscursiva dispôs historicamente para servir à atividade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, e relacionando à concepção leontieviana (1978) de que a atividade constitui-se de uma ou mais ações, propomos também que a atitude discursiva seja vista como ação linguageira. Assim, consideramos que um enunciado pode constituir-se de diferentes ações linguageiras, uma vez que o sujeito pode manifestar diferentes atitudes discursivas em um mesmo enunciado, mobilizando diferentes recursos na construção de sua posição, de sua compreensão responsiva.

Parece-nos, então, não só possível como também produtivo descrever a atividade linguageira, nos diálogos de autoconfrontação, com apoio na “estrutura geral da atividade” formulada por Leontiev (1978). Isto é, compreendendo-a em termos do motivo dirigindo as ações, os objetivos a elas ligados e seus meios de ação.

Recapitulando brevemente o que apresentamos em 2.2.2, toda atividade tem um motivo, isto é, um objeto que determina sua direção e a distingue de outras atividades. A atividade pode ser composta por uma ação ou um conjunto de ações que a realiza. Nesse sentido, o motivo da atividade tem uma *função incitadora* das ações do sujeito, as quais têm cada uma um objetivo específico que se desvela à medida que a ação entra em curso. Os objetivos, por sua vez, têm uma *função de direcionamento* das ações que visam justamente alcançá-los. O objetivo é dado em circunstâncias concretas, das quais a ação não pode se abstrair. Assim como não há atividade sem motivo, não há ação sem objetivo.

É importante lembrar que Leontiev (1978) aponta uma relativa independência da ação em relação à atividade, ou seja, o fato de que uma mesma ação pode realizar diferentes atividades. Do mesmo modo, uma atividade pode ser realizada por diferentes ações. Além disso, vimos que a ação tem tanto um *aspecto intencional* (o que deve ser realizado, isto é, o objetivo), como um *aspecto operacional* (o como, isto é, os meios pelos quais o objetivo pode ser alcançado). Nesse sentido, o aspecto operacional é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivas de sua realização.

Façamos, agora, uma breve leitura da autoconfrontação conforme essa *estrutura geral da atividade*. A autoconfrontação, como já tivemos oportunidade de afirmar, constitui a

organização das condições para engajar os sujeitos em uma atividade de análise da atividade de trabalho, isto é, uma atividade linguageira que retoma a atividade de trabalho como um objeto de reflexão. Assim, a atividade linguageira visa recontextualizar, reconstruir linguisticamente a atividade de trabalho de modo a torná-la compreensível para o interlocutor da produção discursiva: primeiramente o pesquisador, e, em seguida, um par profissional (ou vários pares no caso da extensão da pesquisa ao coletivo profissional).

Uma certa complexidade se apresenta na atividade linguageira em autoconfrontação, pois se trata de retomar reflexivamente uma outra atividade. No caso da atividade docente, a questão torna-se ainda mais complexa, a nosso ver, já que a atividade docente consiste em grande parte em uma atividade também linguageira e sociointeracional entre professor e alunos (obviamente com um outro objeto preciso).

Engajados nos diálogos de autoconfrontação, os sujeitos assumem a tarefa de retomar suas ações (primeiramente aquelas que lhe são apresentadas no filme e que servem de referência primeira para a produção discursiva) e desdobrar as dimensões densamente compactadas na complexidade da atividade. Assim, as ações de trabalho se tornam o principal objeto da produção discursiva. Independentemente dos objetivos guiando as ações linguageiras, o seu objeto será geralmente uma ação ou um conjunto de ações constitutivas da atividade e da situação de trabalho docente. Desse modo, a ação linguageira do sujeito, em um e outro momento, pode ter o objetivo de narrar as ações que ele vê no filme, explicitar os objetivos aos quais as ações se destinam, apresentar as circunstâncias nas quais elas ocorreram (enfoque pontual) ou as circunstâncias em que geralmente o sujeito realiza tais ações (enfoque geral), definir/ descrever o modo de agir habitual do sujeito (enfoque no estilo) ou o modo de agir do professor em geral (enfoque genérico), comparar seu agir com o do outro, expor sua compreensão das situações, bem como as concepções, percepções e compreensão que guiaram as decisões de ação tomadas naquelas situações precisas etc.

Quanto aos procedimentos de ação concernentes à atividade linguageira na situação de autoconfrontação, remetemos à discussão (em 3.1.4) sobre as particularidades dos enunciados da fala, sobre os “pequenos gêneros de enunciado” (VOLOCHÍNOV, 1981 e 1976) e as “formas elementares de enunciados” ou “microgêneros” (FRANÇOIS, 1998) – noções relacionadas às formas oracionais e sintáticas. Essa discussão serve-nos de base para nossa abordagem descritiva e interpretativa dos diálogos de autoconfrontação.

3.2 APORTES DOS ESTUDOS DA GESTUALIDADE PARA A ABORDAGEM DO GESTO NA ATIVIDADE LINGUAGEIRA EM AUTOCONFRONTAÇÃO

A construção de uma abordagem dialógica (translinguística) dos diálogos de autoconfrontação supõe, a nosso ver, algumas formas de consideração do extralinguístico. Antes de tudo, pelo fato de que a compreensão da atividade discursiva exige uma atenção, de nível mais amplo, para as relações que se dão nas fronteiras entre o real e o linguageiro. Como observa Bakhtin (2006b), o valor de uma palavra não pertence a ela enquanto forma da língua, mas à sua expressão em uma situação real e em determinadas condições da comunicação discursiva. Em outros termos, o valor da palavra não é apreensível de forma isolada, mas enquanto parte constituinte do enunciado concreto. Este último é, portanto, a unidade de análise, e sua compreensão, assim como a compreensão da significação dos elementos que lhe compõem, demanda a consideração de sua totalidade constitutiva. Assim sendo, devemos levar em conta também a parte presumida do enunciado, que segundo Volochínov (1976), costuma se manifestar na entonação²²² e no gesto.

Nesse sentido, incluímos em nossa abordagem a consideração do gesto como uma das dimensões constitutivas da atividade linguageira, como um dos elementos participando da constituição do tema (sentido estrito) das enunciações concretas. Essa iniciativa se deve principalmente à observação da expressiva manifestação do gesto em nossos diálogos de autoconfrontação com professoras de francês, o que nos fez atentar para a importância de levarmos em conta sua participação na produção, na recepção e na circulação do sentido.

A esse respeito, sentimo-nos encorajados por Brait (2013, 2011, 2010, 2009), que tem chamado a atenção para a *dimensão verbo-visual da linguagem*, mostrando que os trabalhos do Círculo trazem importantes pistas para o desenvolvimento da abordagem dessa dimensão. Dizendo de outro modo, Brait (2013) considera a possível contribuição da teoria dialógica, difundida em várias obras do Círculo, “para a leitura, análise e interpretação das formas de produção de sentido e efeitos de sentido de textos cuja marca principal é [...] a articulação entre a dimensão linguística – oral ou escrita – e a imagem” (BRAIT, 2013, p. 43).

Em nosso caso, tomamos o gesto como a dimensão visual articulada à linguagem verbal, já que sua realização configura uma materialidade apreensível pelo sentido da visão.

²²² Ao que nos parece, principalmente nos enunciados da fala, a própria entonação engloba uma parte material (correspondente às modulações da voz, à própria prosódia) que está em estreita relação com sua contraparte presumida (referente às apreciações ideológicas, aos acentos valorativos). Portanto, em nossas análises, buscamos enfatizar a relação entre as contrapartes material e ideológica da entonação, destacando os elementos materiais que nos ajudam a interpretar a parte presumida do enunciado.

Com efeito, para o psicólogo e etólogo Cosnier (1982, p. 256), a *comunicação mimogestual*²²³ (que relaciona mímica, gesto, movimentos corporais) constitui o mais conhecido e elaborado dos sistemas visuais. Isso posto, nesta tese, consideramos que a fala é verbo-visual. Assim, conforme nos permitiram as condições técnicas de apreensão da dimensão gestual e de acordo com os propósitos desta pesquisa, buscamos abordar a articulação entre o linguístico e o gestual nas produções enunciativas sobre o trabalho docente.

Como o gesto constitui o objeto de disciplinas e pesquisas especificamente voltadas para o seu estudo, pareceu-nos conveniente fazer uma revisão da literatura, buscando aportes especializados que nos permitissem algum aprofundamento acerca das discussões sobre o assunto. Ao mesmo tempo, tivemos o cuidado de escolher os aportes possibilitando uma convergência com os princípios da teoria da enunciação: o que traduzimos como a identificação de estudos preocupados com a articulação entre gesto e fala.

Nesta seção, apresentamos brevemente um panorama da constituição do campo de estudo da gestualidade; e, também, duas concepções mais voltadas para o estudo das funções do gesto em sua articulação com o discurso verbal.

3.2.1 Breve panorama dos estudos do gesto²²⁴

De acordo com Corraze (2011), as comunicações não-verbais estão presentes desde o início da organização social de diferentes espécies animais. Contudo, foi necessário aguardar até a segunda metade do século XX para que esse tipo de comunicação tivesse sua importância reconhecida e se tornasse objeto de estudos científicos. A partir disso, ainda com o autor, o estudo da comunicação não-verbal (caracterizada primeiramente pela exclusão do sistema linguístico) foi recoberto pela antropologia, a etologia e a psicologia dos afetos; e mesmo pela zoosemiótica ou biosemiótica (SEBEOK, 1965).

De acordo com Cosnier (1982), anteriormente ao seu estudo científico, o gesto já constituía um objeto de atenção da retórica e da arte dramática na Antiguidade. Posteriormente, no final do século XIX, o trabalho de Charles Darwin (1872 *apud* TELLIER, 2006) sobre a expressão das emoções nos homens e nos animais fez despertar novos interesses em relação ao gesto. Entre os primeiros trabalhos de maior relevo, costuma-se citar

²²³ Em francês, “*communication mimogestuelle*” (COSNIER, 1982, p. 256).

²²⁴ A presente contextualização baseia-se em grande parte no panorama apresentado por Tellier (2006). Marion Tellier, pesquisadora e professora da área de Didática das Línguas na *Aix-Marseille Université*, vem desenvolvendo um intenso estudo no campo da gestualidade, principalmente sobre o que ela chama de “gesto pedagógico” (TELLIER, 2006, 2008; CADET; TELLIER, 2007).

o de David Efron (1941 *apud* TELLIER, 2006), que estabelece uma primeira classificação dos gestos em uma perspectiva cultural (CORRAZE, 2011; TELLIER, 2006).

Seguindo mais aproximadamente a perspectiva aberta por Darwin, os psicólogos Paul Ekman e Wallace Friesen empreenderam diversos estudos sobre a expressão facial das emoções. Como nos explica Corraze (2011), esses trabalhos seguem duas metodologias: julgamento e constituição. A primeira consiste na apresentação de um número variado de expressões faciais (a partir de imagens fotográficas) a observadores para verificar se há um consenso a respeito de suas significações afetivas, isto é, tenta-se verificar desso modo o reconhecimento de um afeto. A segunda metodologia volta-se para o estudo da constituição das expressões. Depois que uma emoção é identificada pela metodologia do julgamento, o estudo volta-se para a distinção dos traços ou componentes faciais que constituem a expressão daquele afeto.

Na área da antropologia, na esteira de David Efron, Edward T. Hall funda, nos anos 1960, a proxêmica como uma disciplina voltada para a observação e teorização da percepção e do uso do espaço pelo homem. Por volta da mesma época, o antropólogo Ray Birdwhistell cria a cinestesia, uma disciplina interessada em estudar os movimentos do corpo como um código comunicativo semelhante ao código linguístico, apoiada em um modelo linguístico, mas desconsiderando a interação do comportamento motor com a linguagem verbal. Como atenta Tellier (2006), essa tentativa de isolar o gesto e tratá-lo separadamente tornou muito controversa a teoria cinestésica de Birdwhistell.

Em linhas gerais, os estudos da comunicação não-verbal englobaram tanto o gesto como as posturas, as orientações do corpo, as expressões faciais, a proxêmica e também o olhar, enfocando seus modos de funcionamento, de significação e suas implicações para a interação, mas em uma abordagem separada da fala. Segundo Tellier (2008), o interesse pela relação entre gesto, fala e pensamento marca a emergência do *estudo da gestualidade*²²⁵ como um novo campo disciplinar. É de estudos desse campo que tiramos algumas inferências para nossa abordagem descritiva e interpretativa dos gestos nos diálogos de autoconfrontação.

Não podemos, contudo, finalizar esta seção sem antes mencionar os estudos na área da multimodalidade, isto é, estudos voltados para a integração de múltiplas linguagens, códigos e modos semióticos na constituição de textos. Segundo Santos e Pimenta (2014), a Semiótica Social, surgida na Austrália, nos anos 1980, marca o advento da aplicação dessa disciplina ao estudo de textos multimodais – considerando a orquestração dos demais modos semióticos ao modo verbal –, com uma abordagem embasada nas concepções hallidayanas

²²⁵ Em francês, “*étude de la gestuelle*” (TELLIER, 2008).

acerca das funções sociais da linguagem. Enfim, podemos citar como principais teóricos trabalhando na construção e embasamento desse campo Halliday (1985), Hodge e Kress (1988), Kress e Van Leeuwen (1996).

A seguir, detemo-nos um pouco sobre a consideração do valor comunicativo do gesto.

3.2.2 Comunicação gestual, intencionalidade e significação

Conforme Tellier (2006), a intencionalidade parece constituir um aspecto relevante para a distinção entre gestos comunicativos e gestos não-comunicativos/ extra-comunicativos. Se tomarmos os gestos em sua relação com a fala, gestos comunicativos seriam aqueles produzidos com a intenção expressa de servir à comunicação, seja para apoiar, seja para ilustrar o que é dito; já os extra-comunicativos ou não-comunicativos teriam uma participação secundária, não interferindo diretamente na interação e podendo ser descartados pelos interlocutores por não verem neles nenhum valor comunicativo.

No entanto, mesmo que indiretamente, os gestos extra-comunicativos podem ter um efeito na interação, na medida em que sejam o meio de transmissão de alguma informação. Por exemplo, a percepção sobre o estado emocional ou sobre a atenção do interlocutor pode mudar o rumo de uma conversa ou as estratégias da produção discursiva.

A esse respeito, Corraze (2011) faz referência a algumas relações que nos ajudam a ponderar sobre a consideração do valor comunicativo do gesto. Uma primeira relação é aquela entre informação e comunicação, pela qual podemos considerar como comunicativa a produção gestual que transmita alguma informação. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que as informações transmitidas em uma produção gestual podem se referir tanto ao conteúdo da fala como a informações contextuais (sobre a situação ou sobre os próprios interlocutores, por exemplo). Além disso, uma informação pode ser transmitida com ou sem intenção expressa. Nesse sentido, um gesto espontâneo e não controlado pode, por exemplo, trair uma reação emocional do sujeito. Nesse caso, Corraze (2011) remete a uma segunda relação – entre expressão e comunicação. A “expressão” conotando “a manifestação objetiva de um estado interior²²⁶” (CORRAZE, 2011, p.18). Quanto à questão da intencionalidade, esta remeteria à escolha consciente de transmitir certas informações ou produzir significações por meio de certos códigos. Evidentemente, os limites das escolhas conscientes e inconscientes apresentam-se como uma questão difícil de se solucionar. Em todo caso, produzidos de modo

²²⁶ “expression”, “la manifestation objective d’un état intérieur” (CORRAZE, 2011, p.18).

consciente ou não, com ou sem intenção definida, os gestos interferem muitas vezes na comunicação e influenciam a resposta do interlocutor.

No que nos concerne, nosso interesse pelo gesto está orientado para a sua efetiva participação na comunicação sociodiscursiva, isto é, o papel dos gestos como elementos associados ou constitutivos da enunciação, e como elementos apreendidos pela recepção e tendo um efeito na compreensão responsiva. Em outras palavras, levamos em conta, em nossa abordagem da atividade linguageira em autoconfrontação, os gestos que nos parecem desempenhar um papel nos processos de significação.

Como vimos, Volochínov (1981) distingue dois momentos da relação discursiva na comunicação cotidiana: a enunciação do locutor e a compreensão de seu enunciado pelo ouvinte. Por um lado, a enunciação se constitui levando em conta o *fundo aperceptível* da compreensão do ouvinte, de sua percepção avaliativa; por outro lado, a compreensão contém sempre elementos de resposta, mesmo que seja apenas “um gesto, um movimento de mão, um sorriso, um aceno de cabeça, etc.” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 292). Além disso, a compreensão se constrói a partir do todo da produção enunciativa do falante. Parece-nos, portanto, pertinente levarmos em consideração o efeito que tem para a troca verbal o fato de os interlocutores partilharem espacialmente a mesma situação, de terem acesso à produção gestual, aos movimentos corporais e expressões faciais um do outro. Tudo isso fornece elementos que nos parecem determinantes para a constituição tanto da compreensão responsiva (lado da recepção) como do fundo aperceptível (constitutivo da enunciação).

A possibilidade de observar, no momento mesmo da enunciação, as reações de nosso interlocutor fornece-nos elementos materiais para a definição antecipada de sua resposta. Deduzimos a partir de seu olhar, de seus gestos, de sua postura, do seu modo de atenção e interação para com a nossa fala, a sua compreensão ativa. Acreditamos que essa atenção para o interlocutor, levando em conta esses elementos, pode determinar mais ou menos fortemente nossa produção discursiva. Um simples gesto da mão, um desvio do olhar, um franzir do cenho, uma mudança de postura, podem interferir direta e instataneamente em nossas escolhas linguísticas e expressivas; podendo, por exemplo, levar ao abandono de uma forma discursiva, à modificação da estratégia e, conseqüentemente, à transformação da composição geral do discurso. Mesmo que, às vezes, nossa interpretação do aceno de cabeça, do sorriso ou da inspiração mais forte de nosso interlocutor possa se afastar bastante de sua real significação. Um sorriso, aparentemente deslocado, pode ter sido motivado por uma lembrança fortuita, ou pode indicar tanto a concordância com o que é dito, como pode ser a expressão irônica de um total desacordo.

Observamos aí o jogo entre produção e recepção: por um lado, o gesto pode representar uma efetiva vontade discursiva nele materializada, mas pode também tão simplesmente constituir um movimento fortuito desprovido de intenção ou expressão ideológica; por outro lado, uma ou outra interpretação do gesto vai determinar diferentes respostas no interlocutor, respostas nas quais ele transforma semanticamente o gesto pelo efeito de sua reacentuação interpretativa. A esse respeito, muito nos diz a seguinte observação de François (1998):

A reação ao sorriso de um desconhecido por um sorriso ou por uma retração pode, legitimamente ao que me parece, chamar-se interpretação desse sorriso. Trata-se de um movimento que recoloca o sorriso em um entorno, acolhida ou ameaça, e que modifica eventualmente o sentido desse sorriso pelo modo de responder a ele. (FRANÇOIS, 1998, p. 23).²²⁷

Essa concepção do “corpo vivo como interpretante” (FRANÇOIS, 1998, p. 24) nos parece bastante elucidativa. Entendemos com François (1998), que essa disposição e competência do corpo humano de nos constituir como intérpretes (e também produtores), desde sempre e além de nosso controle, é o que nos faz entrar no mundo do sentido. Citemos o exemplo do bebê²²⁸, que começa sua “leitura” do mundo através de seu corpo. Ele começa apreendendo o mundo pelos sentidos do tato, da visão, da audição, do paladar e do olfato; e a partir dessa apreensão e desse contato, ele inicia sua inserção na corrente da comunicação social. Primeiramente, pela interação visual e gestual com a mãe e com os entes próximos; e, logo, pela produção de sons com uma função ativa no controle daqueles, voltada para certos objetivos (obtenção de um objeto, de alimento ou colo, alívio da dor, do calor ou do desconforto, etc.). Obviamente, o bebê aprende essa função mediadora dos gestos e dos sons a partir da interpretação que a mãe faz deles, isto é, do efeito do gesto/som materializado na ação responsiva da mãe. É nesse jogo de *assimilação e apropriação* (BROSSARD, 2012) que

²²⁷ “La réaction au sourire d’un inconnu par un sourire ou par le retrait peut, me semble-t-il légitimement, s’appeler interprétation de ce sourire. Il s’agit d’un mouvement qui remplace le sourire dans un entour, accueil ou menace, et qui modifie éventuellement le sens de ce sourire par la façon d’y répondre.” (FRANÇOIS, 1998, p. 23).

²²⁸ Nosso exemplo inspira-se na apresentação de Vigotski (2008b) sobre o desenvolvimento da função do gesto de apontar na atividade do bebê, por intermédio da interação com a mãe. Primeiramente trata-se de um movimento do bebê em direção a um objeto (brinquedo ou mamadeira). A mãe interpreta o movimento e atribui-lhe uma significação ao reagir entregando o objeto ao filho. A partir disso o bebê aprende que o movimento pode intermediar a sua ação em relação com o objeto, e essa transformação corresponde à gênese do gesto como instrumento simbólico, como instrumento de mediação. Então, em uma segunda ocasião ele produz não mais um *movimento* em direção ao objeto, mas um *gesto* dirigido à mãe, com a intenção/objetivo de receber de suas mãos o objeto desejado.

o bebê entra e se torna sujeito ativo no mundo dos signos e do sentido. Jogo que François (1998) designa como *movimento de interpretação-significação*.

Pode-se chamar **movimento de interpretação-significação** essa relação que liga um corpo vivo a um estado do mundo e, em particular, a um ou vários outros congêneres ou outros seres vivos. Em resumo, dir-se-á que o organismo interpreta na medida em que sua reação acontece em um mundo, mundo que seu modo de percepção organiza e sua reação modifica. Entorno que, ele mesmo, vai variar em função de sua idade, de seus ritmos, compreender o regular e o catastrófico, o habitual e o extraordinário, o desejado e o temido. [...] Notar-se-á que o que liga assim o corpo ao mundo pode se chamar “valor”. Não se trata de choques ou de estímulos, é aquilo que o corpo nos faz ler do mundo. (FRANÇOIS, 1998, p. 24) [grifos nossos]²²⁹

Assim, consideramos o valor incontestável do gesto, seja como parte constitutiva do enunciado, ou no mínimo, como elemento associado à comunicação verbal; e, desse modo, na medida em que se possa lhe atribuir uma significação e identificar sua função mediadora na atividade de um sujeito, pode-se dizer que ele constitui um signo servindo direta ou indiretamente para a produção, recepção e circulação do sentido.

3.2.3 Gestos coverbais e o enfoque da relação entre verbal e gestual

Nesta seção, fazemos uma apresentação de duas propostas de classificação dos gestos (COSNIER, 1982; MCNEILL, 1985) que enfatizam sua função na articulação com a linguagem verbal. Contudo, não recorreremos diretamente a esses quadros descritivos dos gestos para tão simplesmente aplicar suas classificações aos gestos manifestados em nossos diálogos de autoconfrontação. Nosso interesse em relação ao gesto não é classificatório, mas principalmente interpretativo. Em outros termos, enfocamos sua função e significação em cada realização concreta na atividade languageira em autoconfrontação.

De fato, o que nos chamou a atenção na abordagem desses autores foi a ênfase ao estudo da função do gesto e, principalmente, em sua articulação com a linguagem verbal, como parte da produção discursiva. Cosnier (1982), por exemplo, destaca em seus estudos os

²²⁹ “On peut appeler mouvement d’interprétation-signification cette relation qui relie un corps vivant à un état du monde et, en particulier, à un ou plusieurs autres congénères ou autres vivants. Bref, on dira que l’organisme interprète dans la mesure où sa réaction prend place dans un monde, monde que son mode de perception organise et que sa réaction modifie. Entourage qui, lui-même, va varier en fonction de son âge, de ses rythmes, comprendre du régulier et du catastrophique, de l’habituel et de l’étonnant, du recherché et du craint. [...] On notera que ce qui relie ainsi le corps au monde peut s’appeler ‘valeur’. Ce n’est pas des chocs ou des stimulus, c’est ce que le corps nous fait lire du monde.” (FRANÇOIS, 1998, p. 24).

*gestos silingüísticos*²³⁰, que remetem justamente à manifestação síncrona ou conjunta de gesto e fala. No que nos concerne, destacamos dentre os silingüísticos os gestos *coverbais*, isto é, os gestos que de fato estão associados ao discurso verbal e se distinguem funcional e semanticamente em sua relação com a fala. McNeill (1985), por sua vez, enfatiza totalmente os gestos comunicativos, excluindo de seu campo de estudo os gestos que não têm valor comunicativo nem interacional.

Todos os movimentos visíveis do locutor são primeiramente diferenciados entre gestos e não-gestos; esses últimos compreendem os gestos autocentrados (acariciar os cabelos, por exemplo) e as manipulações de objetos. O restante é considerado como gesto e classificado por tipo. (MCNEILL, 1992, p. 79 *apud* TELLIER, 2006, p. 37)²³¹

Resumimos, a seguir, alguns aspectos das concepções desses dois autores.

3.2.3.1 Resumindo aspectos da proposta classificatória de Cosnier (1982)

A classificação proposta por Cosnier (1982), que resumimos aqui, nos interessa principalmente por oferecer uma compreensão das diferentes funções gerais que o gesto pode ter na comunicação / interação verbal; e, ainda, por traçar uma distinção dos gestos que não se destinam a nenhum efeito sobre a comunicação / interação.

Sintetizando e complementando trabalhos anteriores, Cosnier (1982) propõe uma classificação dos gestos a partir de uma análise funcional. Ele distingue dois grupos maiores de gestos: os *comunicativos* e os *extracomunicativos*.

Os gestos *extracomunicativos* são aqueles que parecem estranhos tanto à comunicação como a sua estratégia, ainda que eles sobrevenham no curso da interação. O autor distingue-os ainda em *gestos autocentrados* que seriam “movimentos centrados sobre o corpo²³²” (COSNIER, 1982, p. 272), por exemplo, coçar uma parte do corpo ou tamborilar; *manipulação de objetos*, como fumar um cigarro e dobrar um papel; e *gestos de conforto*, por exemplo, “cruzar as pernas, os braços, mudar de posição²³³” (COSNIER, 1982, p. 273).

Já os *gestos comunicativos*, que nos interessam particularmente por estarem diretamente ligados à produção de sentido e à regulação da interação, são subdivididos em

²³⁰ “gestes syllinguistiques” (COSNIER, 1982).

²³¹ “All visible movements by the speaker are first differentiated into gestures and non-gestures; the latter comprise self-touching (e.g., stroking the hair) and object manipulations. The rest are considered gestures and are classified as to type.” (MCNEILL, 1992, p. 79 *apud* TELLIER, 2006, p. 37).

²³² “mouvements centrés sur le corps” (COSNIER, 1982, p. 272).

²³³ “croisement des jambes, des bras, changements de position” (COSNIER, 1982, p. 273).

quase linguísticos e silinguísticos. Estes, por sua vez, apresentam três subdivisões, duas das quais também se subdividem: *fonógenos*, *coverbais* (*paraverbais*, *expressivos* e *ilustrativos*) e *sincronizadores* (*fáticos* e *reguladores*). Representamos abaixo essas subdivisões em um quadro baseado naquele apresentado por Cosnier (1982, p. 263) para facilitar sua visualização e compreensão.

Quadro 3 - Subdivisão dos gestos comunicativos segundo Cosnier (1982)

Gestos comunicativos	Quase linguísticos		
	Silinguísticos	Fonógenos	
		Coverbais	Paraverbais
			Expressivos
	Sincronizadores	Ilustrativos	
		Fáticos	
		Reguladores	

Fonte: Cosnier (1982).

Os gestos *quase linguísticos* consistem em padrões mimogestuais “capazes de assegurar uma comunicação sem o uso da fala²³⁴” (COSNIER, 1982, p. 263). Apesar de não se tratar propriamente de gestualidade silinguística, “ela [essa gestualidade] pode coexistir com a fala para ilustrá-la ou contradizê-la e pode ser facilmente traduzida em uma palavra ou frase.²³⁵” (COSNIER, 1982, p. 263). Segundo Cosnier (1982), as comunidades sociolinguísticas, até então estudadas, costumam apresentar um repertório de cento e cinquenta a duzentos gestos *quase linguísticos*. Comentando uma pesquisa sobre a mimeogestualidade dos franceses, Cosnier (1982) afirma que os gestos de apontar são bastante frequentes entre os *quase linguísticos*. Por exemplo, o gesto de apontar acompanhado de uma mímica expressiva pode qualificar o objeto designado: o dedo indicador na orelha ou próximo ao olho, designando respectivamente “ouvir” e “ver”.

Como lembra Tellier (2006), os *quase linguísticos*, segundo a classificação de Cosnier (1982), são estudados por outros autores como Paul Ekman e Friesen (1969) e McNeill (1992) sob a denominação *emblemas*. Tellier (2006) utiliza também, em sua pesquisa, o termo emblema para designar “gestos culturais que geralmente substituem a fala (mesmo que possam ser traduzidos por uma palavra ou expressão) e apresentam um forte grau de convencionalidade²³⁶” (TELLIER, 2006, p. 40). Uma característica interessante desses gestos é que, embora alguns deles tenham uma significação mais ou menos universal, outros

²³⁴ “capables d’assurer une communication sans l’usage de la parole” (COSNIER, 1982, p. 263).

²³⁵ “elle [cette gestualité] peut coexister avec la parole pour l’illustrer ou la contredire et peut aisément être traduite en un mot ou une phrase” (COSNIER, 1982, p. 263).

²³⁶ “gestes culturels qui remplacent souvent la parole (même s’ils peuvent être traduits par un mot ou une expression) et présentent un fort degré de conventionalité.” (TELLIER, 2006, p. 40).

deles podem ter significações bem distintas em uma e outra cultura, entre pessoas de uma e outra região, e de um e outro país, por exemplo.

Voltando à terminologia adotada por Cosnier (1982), os gestos *silinguísticos* subdividem-se em fonógenos²³⁷, coverbais e sincronizadores. Sobre os *fonógenos*, diremos apenas que eles se constituem de “movimentos fonatórios necessários à emissão da linguagem falada²³⁸” (COSNIER, 1982, p. 265). Já os *coverbais* estão associados ao discurso verbal e podem se distinguir conforme a função que desempenham em relação àquele. São tidos como coverbais *ilustrativos* aqueles que servem para ilustrar o discurso; como *expressivos* aqueles que servem para conotá-lo, e são sobretudo faciais; e, ainda, como *paraverbais* aqueles que reforçam e/ou enfatizam certos traços fonéticos, sintáticos ou dêiticos do discurso verbal.

Conforme Cosnier (1982), várias categorias de *ilustrativos* coverbais foram descritas:

- os *dêiticos*, que designam o referente da fala (mostrar com o dedo o objeto de que se fala);
- os *espaciográficos*, que esquematizam a estrutura espacial (o gesto clássico que acompanha a definição da escada em espiral);
- os *cinemímicos*, que imitam a ação do discurso;
- os *pictomímicos*, que esquematizam a forma ou certas qualidades do referente (“um peixe desse tamanho”). (COSNIER, 1982, p. 266).²³⁹

Os gestos *paraverbais*, sempre com Cosnier (1982), ligam-se aos traços fonéticos e sintáticos do discurso. Por exemplo, o falante pode movimentar a cabeça e as mãos, esse movimento servindo para enfatizar a entonação ou ainda para marcar os momentos importantes do raciocínio manifestado verbalmente.

Finalmente, os gestos *sincronizadores*, como o nome já diz, servem para sincronizar a interação, constituindo-se como “elementos pragmáticos essenciais da estratégia de intercomunicação²⁴⁰” (COSNIER, 1982, p. 269). Esquemáticamente, os sincronizadores fáticos – preferencialmente usados pelo emissor – servem para assegurar o contato, sobretudo visual, entre os interlocutores; mas podem também se manifestar no contato corporal, por exemplo, o toque na mão no braço da pessoa a quem se dirige. Já os sincronizadores

²³⁷ Essa é nossa tradução livre ou versão para o termo “*phonogène*”.

²³⁸ “mouvements phonatoires nécessaires à l’émission du langage parlé” (COSNIER, 1928 p. 265).

²³⁹ “- les déictiques qui désignent le référent de la parole (montrer du doigt l’objet dont on parle) ;
- les spaciographiques qui schématisent la structure spatiale (le geste classique qui accompagne la définition de l’escalier en colimaçon) ;
- les kinémimiques qui miment l’action du discours ;
- les pictomimiques qui schématisent la forme ou certaines qualités du référent (“un poisson grand comme ça”).” (*Ibid.*, p. 266).

²⁴⁰ “des éléments pragmatiques essentiels de la stratégie d’intercommunication” (*Ibid.*, p. 269).

reguladores – mais geralmente manifestados pelo receptor – apresentam como forma mais comum o movimento de cabeça, seguido ou não de emissões verbais (por exemplo, “sim”) ou paraverbais (por exemplo, “aham”) assegurando sobre a audiência do discurso do emissor.

Passemos à proposta de McNeill (1985).

3.2.3.2 Resumindo aspectos da proposta classificatória de McNeill (1985)

Subscrevemos principalmente as considerações de McNeill (1985) sobre os gestos, sobretudo, porque o autor busca apreender, em seus estudos, gesto e fala²⁴¹ (ou produção discursiva oral) de modo integrado no discurso.

Para McNeill (1985, p. 350), gesto e fala devem ser estudados juntos, pois partilham de um mesmo “estágio computacional²⁴²” e por serem “partes de uma mesma estrutura psicológica²⁴³”, ou seja, respondem às mesmas forças ao mesmo tempo. Em outras palavras, as partes do todo formado por fala e gesto não devem ser separadas nem para efeitos de estudo, como o fazem, segundo o autor, estudos tradicionais de análise da linguagem corporal e de análise linguística. Essas abordagens parecem-lhe estreitas por separar as partes de uma mesma estrutura, de um todo inseparável. O próprio título de seu texto é bastante provocativo nesse sentido: *so you think gestures are non-verbal?*²⁴⁴

Assim, o estudo de McNeill (1985), que retomamos aqui, trata de gestos que, segundo o próprio autor, “*não* são interpretáveis sem a fala²⁴⁵” (MCNEILL, 1985, p. 351) [grifo do autor]. Trata-se, sobretudo, de movimentos dos braços e das mãos, os quais geralmente acompanham os atos de fala em nossa cultura, e que McNeill (1985) designa precisamente como *gestos*. Aderindo à proposta do autor, os gestos, em nossa pesquisa, são necessariamente aqueles dos braços e das mãos manifestados durante a fala, isto é, durante a produção enunciativa. Mas levamos também em consideração os movimentos do tronco e da cabeça, além dos direcionamentos do olhar, pois estes nos revelaram, em muitos momentos, um valor significativo para a compreensão da troca verbal na situação de autoconfrontação.

McNeill (1985) propõe que os gestos sejam compreendidos como “símbolos manuais²⁴⁶” (MCNEILL, 1985, p. 351). Para o autor, uma das evidências de que gestos são

²⁴¹ Traduzimos ora como fala, ora como discurso o que McNeill chama de “speech”. De todo modo, quando usamos fala e discurso, nesta seção, remetemos indistintamente à produção verbal oral, à qual se associa o gesto.

²⁴² “computational stage” (MCNEILL, 1985, p. 350).

²⁴³ “parts of the same psychological structure” (*Ibid.*, p. 350).

²⁴⁴ “Então você acha que gestos são não-verbais?”

²⁴⁵ “are *not* interpretable in absence of speech” (*Ibid.*, 1985, p. 351).

²⁴⁶ “manual symbols” (*Ibid.*, p. 351).

símbolos está em que uma mesma configuração e/ou movimento da mão pode ocorrer sucessivas vezes, mas transmitindo a cada vez sentidos diferentes. Essa circunstância permite conceber que dois gestos, isto é, dois signos ou símbolos diferentes possam manifestar uma mesma configuração e movimento da mão. O elemento diferencial é a adição de “um pequeno movimento extra, se não supérfluo, que separa os dois sentidos e indica o momento em que o sentido muda²⁴⁷” (MCNEILL, 1985, p. 352). O autor acrescenta, ainda, que “o movimento extra implica que as mãos e sua configuração tinham um valor simbólico para o falante, e esse valor mudou no momento do movimento extra²⁴⁸” (MCNEILL, 1985, p. 353).

Para nós, a mudança de significação do gesto não está relacionada apenas à mudança na configuração do movimento, mas à sua participação em um outro momento da enunciação. Por exemplo, a realização de um “mesmo” gesto em dois diferentes enunciados confere-lhe já diferentes significações contextuais. De fato, se a totalidade do enunciado concreto é o que permite a apreensão do seu tema, também a significação dos seus elementos constitutivos deve ser compreendida a partir do todo do qual fazem parte.

Vejamos alguns fundamentos pelos quais McNeill (1985) compreende as evidências de que gesto e discurso são internamente conectados.

a) Os gestos ocorrem apenas durante o discurso

A partir de um levantamento quantitativo, McNeill (1985) observa que cerca de 90% dos gestos ocorrem no momento da articulação do discurso, e apenas 10% ocorre durante o silêncio, mas mesmo estes são logo seguidos pelo discurso.

A esse respeito, McNeill (1985) observou, em seus experimentos, que os gestos que ocorrem em momento de silêncio são de dois tipos. 1) Os *batimentos*²⁴⁹ funcionam como “índices metalinguísticos²⁵⁰” do ponto da quebra da fala, e podem remeter a uma tentativa do falante de retomar o seu processo. Além disso, esses gestos servem também para enfatizar as relações construídas no discurso. 2) Os *gestos de condução*²⁵¹ funcionam como “comentários metalinguísticos²⁵²”. Segundo McNeill (1985), esses gestos evidenciam que o silêncio faz

²⁴⁷ “a small extra and otherwise superfluous movement that separates the two meanings and indicates the moment that the meaning changes” (MCNEILL, 1985, p. 352).

²⁴⁸ “The extra movement implies that the hands and their configuration had symbolic value for the speaker, and this value changed at the moment of the extra movement.” (*Ibid.*, p. 353).

²⁴⁹ “beats” (*Ibid.*).

²⁵⁰ “metalinguistic index” (*Ibid.*, p. 354).

²⁵¹ “gestes de conduite” (*Ibid.*, 1985).

²⁵² “metalinguistic commentary” (*Ibid.*, p. 354).

parte da fala, e que esta continua a se processar nos gestos da pessoa. Ou seja, os gestos de condução compõem o processo da fala.

Assim, pode-se dizer que ambos os tipos de gesto (*batimentos* e *gestos de condução*) estão relacionados com a própria quebra da fala. Para McNeill (1985, p. 354), essa interrupção da fala sinaliza “a quebra nas computações internas²⁵³”, e remete também a uma mudança no caráter do gesto.

b) Os gestos têm funções semântica e pragmática paralelas às do discurso

Conforme McNeill (1985), durante o estágio *computacional* são decididas as funções semânticas e pragmáticas que serão realizadas conjuntamente por fala e gesto. É nesse sentido que o autor compreende que as funções dos gestos sejam paralelas às da fala. Por isso, para McNeill (1985, p. 354) “gestos são símbolos equivalentes a várias unidades linguísticas em sentido e função²⁵⁴”.

Para demonstrar sua concepção, McNeill (1985) distingue entre o que ele classifica como gestos *referenciais* (subdivididos em *icônicos* e *metafóricos*), e gestos com “funções puramente extra-oracionais²⁵⁵” (isto é, cuja função não está no conteúdo das orações, mas nas relações entre orações), entre os quais o autor inclui os batimentos.

Os gestos referenciais, como se pode entrever, fazem referência ao conteúdo da fala. Os referenciais *icônicos* distinguem-se por sua forma e pelo modo de execução por meio do qual exibem um sentido equivalente ou complementar ao sentido simultaneamente expresso por meio linguístico. Já os referenciais *metafóricos* apresentam referências não limitadas a objetos nem eventos concretos, ou seja, esses gestos funcionam como “paralelos semânticos das frases com sentidos abstratos²⁵⁶” (MCNEILL, 1985, p. 356).

A semelhança entre os metafóricos e os icônicos é que ambos “exibem um sentido relevante para o sentido linguístico concomitante²⁵⁷” (MCNEILL, 1985, p. 356). Contudo, os gestos metafóricos apresentam uma relação indireta com o sentido linguístico. Por meio de sua forma e modo de execução, os referenciais metafóricos descrevem imagens que funcionam como “veículo²⁵⁸” das metáforas, isto é, formam imagens de conceitos abstratos.

²⁵³ “the break in the internal computations” (*Ibid.*, p. 354).

²⁵⁴ “gestures are symbols equivalent to various linguistic units in meaning and function” (MCNEILL, 1985, p. 354).

²⁵⁵ “purely off-propositional [...] functions” (*Ibid.*, p. 354).

²⁵⁶ “semantically parallel to sentences with abstract meanings” (*Ibid.*, p. 356).

²⁵⁷ “they exhibit a meaning relevant to the concurrent linguistic meaning” (*Ibid.*, p. 356).

²⁵⁸ “vehicle” (*Ibid.*, p. 356).

Como podemos ver, os gestos referenciais – icônicos e metafóricos – apresentam principalmente relações semânticas com as formas e conteúdos das orações. Já os gestos de “função extra-oracional”, a exemplo dos batimentos e também dos gestos de condução, servem para estabelecer relações pragmáticas com a parte linguística do discurso e também para enfatizar relações das orações entre si.

c) Os gestos são sincronizados com as unidades linguísticas do discurso

Uma forte indicação de que os gestos e as unidades linguísticas da fala são sincronizados ocorre, segundo McNeill (1985), quando a “representação cognitiva²⁵⁹” (que entendemos como ideia ou pensamento) é dividida em duas partes: “uma parte é expressa no modo familiar via frase, enquanto a outra é transmitida através do gesto. Fala e gesto cooperam para apresentar uma representação cognitiva singular²⁶⁰” (MCNEILL, 1985, p. 353).

Pode-se, de fato, em muitos casos perceber uma “sincronia” entre as partes verbal e gestual do discurso que apresentam as mesmas funções semânticas e pragmáticas. Para McNeill (1985), tal fato reforça a ideia de que o linguístico e o gestual partilham o mesmo “momento psicológico”, isto é, surgem de “uma estrutura psicológica comum ativada no momento da fala²⁶¹” (MCNEILL, 1985, p. 361).

McNeill (1985) chegou a tais conclusões e caracterizações funcionais dos diferentes tipos de gestos a partir da observação, do estudo das relações entre gesto e fala em produções discursivas concretas. Quanto a nós, fazemos uma abordagem da dimensão gestual da fala a partir da observação de sua realização concreta em diálogos de autoconfrontação. Todavia, reafirmamos que nosso interesse não é simplesmente classificar os gestos, mas compreender como os sujeitos se servem dos gestos como recursos para e na sua atividade linguageira, em enunciações concretas, em situações específicas de autoconfrontação, para reconstituir a atividade de trabalho; e, correlativamente, buscamos também compreender como os gestos que participam da produção verbo-visual da fala têm efeitos na compreensão responsiva, isto é, na interpretação do lado da recepção.

²⁵⁹ “cognitive representation” (*Ibid.*, p. 353).

²⁶⁰ “One part is carried in the familiar way via the sentence, while the other is conveyed through the gesture. Speech and gesture cooperate to present a single cognitive representation.” (*Ibid.*, p. 353).

²⁶¹ “psychological moment”, “a common psychological structure activated on-line during speech” (*Ibid.*, p. 361).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, temos o objetivo de oferecer uma visão geral de nossa pesquisa e da constituição dos passos metodológicos que guiaram nossa abordagem de análise e interpretação, e nos levaram aos resultados apresentados nesta tese.

Na primeira seção (4.1), fazemos uma **apresentação geral da pesquisa**, primeiramente, em termos de sua *natureza e objetivos* (4.1.1); depois, situamos seu *campo de estudo* (4.1.2); e, em seguida, retomamos as particularidades teórico-metodológicas da autoconfrontação para melhor divisar o *objeto da pesquisa* e o *método* que serve de referência para a sua abordagem (4.1.3).

Na segunda seção (4.2), apresentamos uma **contextualização das experiências de autoconfrontação** retomadas por esta pesquisa, enfocando o *contexto das intervenções* com autoconfrontação (4.2.1), a construção dos *problemas motivadores* das intervenções como uma *demandas social* (4.2.2), a *composição do processo* de autoconfrontação em cada experiência (4.2.3), a delimitação do *corpus discursivo* constituído pelos diálogos efetivamente retomados de cada experiência (4.2.4), e, finalmente, os *procedimentos éticos* (4.2.5).

Na terceira seção (4.3), descrevemos nossos **procedimentos metodológicos de análise e interpretação dos diálogos**, explicando a seleção das sequências de diálogo analisadas (4.3.1), a organização de nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira nos diálogos de autoconfrontação (4.3.2), as questões de pesquisa orientando nossa abordagem dos diálogos (4.3.3), os conceitos e noções de apoio à nossa abordagem dialógica (4.3.4), e os critérios de transcrição dos diálogos (4.3.5).

4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA

4.1.1 Natureza e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa constitui-se como a retomada dos diálogos de duas experiências de autoconfrontação em uma nova fase, na qual fazemos uma “apropriação diferida²⁶²” (FAÏTA, 2007a, p. 9) do *corpus* discursivo produzido pelos processos dialógicos anteriormente realizados com novos objetivos. Essa fase é prevista na descrição do quadro

²⁶² “appropriation différée” (FAÏTA, 2007a, p. 9).

metodológico da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a) como configurando uma “análise específica do objeto produzido” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45) voltada para as “implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas”²⁶³ (FAÏTA ; VIEIRA, 2003, p. 62) dos processos dialógicos postos em funcionamento.

Assim, apresentamos, nesta tese, uma abordagem dialógica que se configura como descritiva e interpretativa do *corpus* discursivo constituído pelos diálogos videografados das duas experiências de autoconfrontação, com os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

1) compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma abordagem dialógica, descritiva e interpretativa dos diálogos concretos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês.

Objetivos específicos:

1.1) investigar os meios enunciativos mobilizados pelas professoras na troca verbal em autoconfrontação e compreender como se manifestam as relações entre os três polos constitutivos da atividade linguageira: sujeito, objeto e outro(s);

1.2) compreender as forças motoras do desenvolvimento, isto é, da transformação das relações dialógicas ao longo do processo de autoconfrontação;

1.3) ponderar sobre como o estudo da atividade linguageira e do desenvolvimento em diálogos de autoconfrontação permite compreender melhor a atividade das professoras estagiárias de francês, e sobre como os conhecimentos produzidos permitem repensar as práticas de formação.

Na seção sobre os procedimentos metodológicos de análise e interpretação dos diálogos, apresentamos as questões formuladas a partir dos objetivos e que serviram para guiar nossa abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação.

4.1.2 Campo de estudo

O interesse de analisar a atividade de professores estagiários de francês língua estrangeira (FLE) por meio da adoção do quadro metodológico da autoconfrontação leva-nos

²⁶³ “implications conceptuelles, méthodologiques, épistémologiques” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62).

a situar nossa pesquisa no campo de estudo *linguagem e trabalho*²⁶⁴. Aderimos, desse modo, a questões que requerem uma abordagem pluridisciplinar de um objeto que é 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.

Não operamos aqui *diretamente* uma análise da atividade de trabalho, nem da dimensão linguageira e interacional que constitui a atividade e/ou a situação de trabalho. Ocupamo-nos da linguagem *sobre* o trabalho²⁶⁵, isto é, a atividade linguageira das próprias professoras retomando a atividade docente como “objeto de reflexão²⁶⁶” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8), que se torna, então, objeto reconstruído, recontextualizado e transformado na e pela atividade linguageira. Todavia, essa retomada das situações de trabalho em um quadro de análise da atividade retoma impreterivelmente sua dimensão linguageira e interacional, sobretudo no caso da atividade do professor que é essencialmente linguageira e dirigida à atividade dos alunos (ver seção 2.4). Isso quer dizer que não analisamos diretamente os diálogos que circulam na ou constituem a aula dos professores (linguagens *no* e *como* trabalho, respectivamente), mas *de modo indireto*, isto é, a partir da reconstrução interpretativa das próprias professoras no confronto com suas atividades e na troca verbal com pesquisadora e par.

Nossa pesquisa situa-se, então, em um campo pluridisciplinar. Primeiramente por tratarmos de uma questão que articula trabalho e linguagem, dialogando subsídios das Ciências do Trabalho e das Ciências da Linguagem. E, de modo mais específico, no sentido de que esta é uma pesquisa em Linguística Aplicada, na qual a pesquisadora, sem sair de sua área, optou por trazer aportes de outras disciplinas cujas preocupações relacionam-se com questões de linguagem e cujos aportes teóricos permitem-nos ampliar as perspectivas de apreensão de nosso objeto: a saber, a Psicologia (VIGOTSKI, 2008a, 2008b, 2014; LEONTIEV, 1978), a Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2006b, 2008), a Ergonomia da Atividade (WISNER, 1995, 1996; DANIELLOU, 1996a, 1996b; HUBAULT, 1996; TERSSAC; MAGGI, 1996; entre outros); além dos trabalhos da equipe ERGAPE que retomam a tradição ergonômica francófona para estudar e intervir (n)o trabalho dos profissionais da educação (SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2003, 2009; FAÏTA, 2003). Quanto aos princípios teórico-metodológicos da autoconfrontação, guiaram-nos os trabalhos

²⁶⁴ Contextualizado no capítulo 2, seção 2.3.

²⁶⁵ Apresentamos brevemente a distinção clássica dos tipos de relação entre linguagem e trabalho – linguagem *no/como/sobre* o trabalho – na seção 2.3.1.

²⁶⁶ “objet de pensée” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8).

de Clot e Faïta (2000), Clot *et al.* (2001), Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003), Faïta (2007a), Faïta e Maggi (2007).

No campo das Ciências da Linguagem, não podemos deixar de reconhecer os avanços gerais no âmbito da Linguística e dos Estudos da Linguagem, responsáveis por abrir amplas perspectivas de estudo, em particular, das questões envolvendo a análise de texto / discurso / interação / conversação / diálogo. Contudo, no que nos concerne, afiliamo-nos aos estudos que fundamentam uma abordagem dialógica do discurso embasada na teoria da enunciação círculo-bakhtiniana difundida nos trabalhos do Círculo de um modo geral, cujos aportes para esta pesquisa estão apresentados no capítulo 3. Assim, apoiamos nossa abordagem dialógica em obras do Círculo (BAKHTIN, 2006a, 2006b, 2006c, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 1976, 1981) e também em estudos que atualizam as noções círculo-bakhtinianas (AMORIM, 2012; BRAIT, 2005, 2012, 2013; BRAIT; PISTORI, 2012; CEREJA, 2012; FARACO, 2006; MARCHEZAN, 2012; MIOTELLO, 2012; TODOROV, 1981).

Para a abordagem do gesto, partimos de algumas referências nos estudos da gestualidade (TELLIER, 2006, 2008; CADET; TELLIER; 2007; COSNIER, 1982; MCNEILL, 1985). E, especificamente, para a análise-interpretação da troca verbal em autoconfrontação, tomamos apoio em concepções e noções apresentadas por François (1998), e nas hipóteses de trabalho e hipóteses interpretativas avançadas por Faïta (2004, 2007a, 2007b, 2011, 2012), precisamente voltadas para a *compreensão das relações dialógicas* na fronteira entre a atividade linguageira e a atividade de trabalho, e, correlativamente, para a *compreensão do desenvolvimento* na atividade linguageira em autoconfrontação.

4.1.3 Particularidades teórico-metodológicas da autoconfrontação: as condições de ativação do processo dialógico

Retomamos, aqui, a discussão sobre a autoconfrontação, enfatizando suas particularidades teórico-metodológicas para pôr em evidência o nosso *objeto* de pesquisa e o *método* que serve de referência para a sua abordagem.

Fundamentada na teoria vigotskiana do desenvolvimento e no dialogismo bakhtiniano, a metodologia da autoconfrontação volta-se para a ativação de um processo dialógico, visando favorecer o desenvolvimento, bem como sua observação e estudo, a partir da confrontação do sujeito com diferentes momentos de uma atividade linguageira e reflexiva desencadeada pelas condições metodológicas criadas.

A natureza da metodologia da autoconfrontação é a de instaurar um conjunto de relações dialógicas: entre as situações sucessivas, entre um agente, ele mesmo, e o observador, depois entre esse mesmo agente e um par, etc. Nunca será bastante lembrar que se trata de um processo, na origem do qual nos encontramos como instigadores, organizadores de encontros, mas não se trata de controlar para obter um resultado predefinido, a verificação de certas hipóteses, por exemplo! A MAC [Metodologia de Autoconfrontação Cruzada] não é um procedimento de coleta de dados, e menos ainda de fazer as pessoas falarem o que se quer ouvir! (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 26).²⁶⁷

Destacamos, a partir da descrição supracitada de Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007), alguns aspectos metodológicos relacionados à criação e à alimentação do processo dialógico, que discutimos a seguir: o diálogo do sujeito agente consigo mesmo, proporcionado pelo efeito de distanciamento criado pelo confronto com as sequências de atividade filmada; o papel das materialidades textuais (isto é, o filme) e também o papel do pesquisador na instigação e na organização do debate do sujeito consigo mesmo e com a própria atividade; o papel do diálogo com o par e com a atividade deste; e o entrecruzamento de diferentes situações e diferentes atividades na constituição das diferentes fases do processo, contribuindo para a “*motricidade do diálogo*”²⁶⁸ (CLOT; FAÏTA, 2000).

O efeito de distanciamento, produzido pelo quadro da autoconfrontação, pode ser entendido a partir do conceito de *exotopia* proposto por Todorov (1981) a partir de sua leitura da obra do Círculo, e que Amorim (2012, p. 96) explica tratar-se da “ideia de um lugar exterior, fundamental ao trabalho de criação e de objetivação”. Assim, podemos dizer, com apoio em Bakhtin (2006a), que a autoconfrontação – com base na imagem de sequências de atividade concreta videografadas – proporciona ao seu protagonista o acesso à sua própria *imagem externa* (Bakhtin, 2006a, p. 25), isto é, “o conjunto de todos os elementos expressivos e falantes do corpo humano”. Diferentemente da fotografia ou do espelho, o vídeo tem a vantagem de mostrar um desdobramento espaço-temporal da atividade do sujeito em uma situação real, na qual ele vê suas ações passadas. Desse modo, o protagonista da atividade pode contemplar a si mesmo como um outro, de um ponto externo que amplia sua visão, facilitando a objetivação de seu ponto de vista sobre si mesmo, suas ações e o vivido. Além disso, o *excedente de visão* (BAKHTIN, 2006a) proporcionado por essa situação se dá não

²⁶⁷ “Le propre de la méthodologie d’autoconfrontation est d’instaurer un ensemble de rapports dialogiques: entre les situations successives, entre un agent, lui-même, et l’observateur, puis entre ce même agent et un pair, etc. On ne rapellera jamais assez qu’il s’agit d’un processus, à l’origine duquel nous nous trouvons, en tant qu’instigateurs, organisateurs de rencontres, mais qu’il n’est pas question de contrôler pour obtenir un résultat prédéfini, la vérification de certaines hypothèses, par exemple! La MAC n’est pas une procédure de recueil de données, et encore moins le moyen de faire dire à des personnes ce que l’on a envie d’entendre!” (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 26).

²⁶⁸ “motricité du dialogue” (CLOT; FAÏTA, 2000).

apenas na confrontação com as próprias ações em um momento passado, mas também no confronto com a compreensão responsiva de seus interlocutores em relação ao que eles veem e ouvem das ações do sujeito.

Nesse sentido, o filme da atividade vivida se apresenta como um texto, no sentido bakhtiano do termo: um “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2006c, p. 307) que se oferece a uma “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2006c, p. 307). Desse modo, o filme apresenta-se como um enunciado acabado, isto é, a expressão finalizada de uma posição por meio de material sígnico. É justamente esse acabamento que permite melhor ao sujeito retomar as ações vividas (a atividade inicial) como o objeto de uma nova atividade – linguageira, reflexiva, interpretativa.

O operador vendo, ou seja, descobrindo, os gestos desse outro que é ele mesmo em ação em um vivido anterior, trabalha para se compreender através desses gestos reproduzidos na tela. Essa compreensão não é outra coisa senão a preparação de uma resposta ao “enunciado” que ele recebe sob a forma desse “conjunto de signos”, e que de toda maneira transbordará seguramente a simples relação denotativa, ou seja, de colocação em palavras *a posteriori* dos atos verbais e não verbais que ele descobre. (FAÏTA, 2007a, p. 8).²⁶⁹

Com efeito, a possibilidade de reagir à atividade inicial e reconstruí-la na atividade discursiva é já um princípio de desenvolvimento, na medida em que permite ao sujeito reorganizar sua compreensão da experiência.

Quanto aos demais aspectos elencados mais acima, com base em Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2007a), propomos uma rerepresentação e discussão das fases de implementação da autoconfrontação, enfatizando o papel das materialidades textuais, do pesquisador e do diálogo com o par, e ainda, o entrecruzamento das diferentes situações e diferentes atividades nas fases que compõem o processo.

Com *materialidades textuais* nos referimos aos filmes que funcionam, primeiramente, como desencadeadores do processo dialógico na medida em que provocam a compreensão responsiva (em uma atividade linguageira e de reflexão) dos sujeitos engajados no processo. Ao final de cada fase, o processo dialógico registrado em filme constitui uma nova materialidade textual, podendo ser usada para alimentar ou reativar o processo dialógico, desencadeando novas atividades interpretativas e novos desenvolvimentos. Nessa perspectiva,

²⁶⁹ “L’opérateur voyant, c’est-à-dire découvrant, les gestes de cet autre qui est lui-même en action dans un vécu antérieur, travaille à se comprendre à travers ces gestes reproduits à l’écran. Cette compréhension n’est rien d’autre que la préparation d’une réponse à ‘l’énoncé’ qu’il reçoit sous la forme de cet ‘ensemble de signes’, et qui de toute manière débordera assurément du simple rapport dénotatif, c’est-à-dire de mise en mots *a posteriori* des actes verbaux et non verbaux qu’il découvre.” (FAÏTA, 2007a, p. 8)

o produto final do processo constitui também um texto testemunha das relações dialógicas estabelecidas em cada fase e também entre as fases.

Para fins didáticos e metodológicos, apresentamos esquematicamente, no quadro abaixo, os diferentes tipos de atividade correspondentes a cada fase de implementação da autoconfrontação²⁷⁰; e, relacionamos, ainda, as materialidades textuais e o papel do pesquisador-analista.

Quadro 4 - Esquema das relações entre as materialidades textuais, as atividades e o papel do pesquisador-analista em cada fase da autoconfrontação

Fase	Produção de materialidades textuais	Atividade concernida	Papel do pesquisador-analista
(1) Observação e filmagem da atividade de trabalho, e produção do filme para a ACS	Filme de sequências da atividade de trabalho de cada protagonista. Oferece a referência e o contexto para a atividade discursiva em um primeiro momento de confrontação.	Atividade de trabalho (denominada também atividade inicial).	Observação e registro da atividade de trabalho, escolha das sequências e edição do filme para a ACS.
(2) Autoconfrontação simples	Produção discursiva de cada protagonista em reação ao filme de sua atividade de trabalho, e em diálogo com o pesquisador. Objeto resultante: filme do diálogo entre <i>protagonista – atividade inicial (objeto da atividade discursiva) – pesquisador</i> .	Atividade linguageira/discursiva sobre a atividade de trabalho, concebida também como uma atividade de reflexão sobre a experiência vivida, dirigida a um interlocutor de diferente estatuto (pesquisador).	Intermediação no diálogo do protagonista com o filme de sua atividade, na medida em que atua como interlocutor e destinatário da atividade linguageira e reflexiva do protagonista. Mantém, contudo, o seu papel de guardião da condução do processo dialógico conforme os princípios teórico-metodológicos da autoconfrontação.
(3) Edição do filme para a ACC	Filme mesclando sequências da atividade de trabalho e sequências de atividade discursiva sobre a atividade inicial (isto é, comentários ou sequências de diálogo da ACS). Oferece a referência e o contexto para a atividade discursiva em um segundo momento de confrontação.	Atividade de trabalho e atividade linguageira sobre a primeira (isto é, comentários ou sequências de diálogo da ACS)	Análise e edição do filme resultante do processo de ACS. Seleção de sequências da atividade de trabalho e da atividade discursiva sobre a primeira (isto é, comentários ou sequências de diálogo da ACS).
(4) Autoconfrontação cruzada	Produção discursiva de ambos os protagonistas em reação aos filmes da atividade um do outro e aos comentários ou sequências	Atividade linguageira/discursiva sobre a atividade de trabalho e sobre comentários anteriormente	Intermediação no diálogo dos protagonistas entre si e com os filmes de suas atividades iniciais e dos comentários /diálogos da

²⁷⁰ Apresentamos, nesse quadro, apenas as fases contempladas em nossa pesquisa, isto é, as que se referem aos diálogos de autocofrontação simples e autoconfrontação cruzada.

	de diálogo de suas respectivas ACS. Objeto resultante: filme do diálogo entre <i>protagonista 1 – protagonista 2 – atividade inicial e comentários/diálogos da ACS de ambos os protagonistas (objeto da atividade discursiva, do debate) – pesquisador</i> .	produzidos sobre esta. A produção discursiva dirige-se, principalmente, para o par. Nesse sentido, é metodologicamente esperado que o diálogo entre os pares, neste momento, possa gerar a comparação, o debate, a convergência e a divergência de ações e concepções sobre a atividade de trabalho.	fase anterior – ACS. Mantém, contudo, o seu papel de guardião da condução do processo dialógico conforme os princípios teórico-metodológicos da autoconfrontação.
(5) Análise diferida do processo de autoconfrontação	Produção discursiva de análise e interpretação dos filmes e/ou transcrições da atividade linguageira sobre a atividade de trabalho, isto é, dos filmes e/ou transcrições dos diálogos das fases 2 e 4 (ACS e ACC); orientada por objetivos e propósitos específicos. Objeto resultante: um texto, em geral escrito, com pretensões científicas (artigo, dissertação, tese), podendo apresentar-se também oralmente (comunicação, palestra, conferência).	Atividade discursiva de interpretação, visando à compreensão e a produção de conhecimentos sobre 1) a atividade de trabalho; 2) a atividade linguageira em diálogos de autoconfrontação; e 3) o desenvolvimento.	Análise dos filmes dos diálogos nas fases (2) e (4). Transcrição dos diálogos. Enfoque do conjunto do processo dialógico, visando à compreensão e reconstrução das relações dialógicas nos entrecruzamentos das atividades; observação da “motricidade do diálogo” e das transformações ao longo da atividade linguageira, interpretativa e de reconstrução da experiência. Compreensão e interpretação do que os diálogos permitem ver sobre a atividade de trabalho, sobre o processo de confrontação, sobre a reconstrução discursiva da experiência no diálogo com o filme (consigo mesmo), e com o outro (pesquisador e par).

Fonte: reelaborado pela autora, em retomada ao apresentado por Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2007a), com outro enfoque.

Na fase (1), o pesquisador entra em relação com a *atividade de trabalho*. Trata-se da inserção no meio de trabalho para o contato com a atividade dos trabalhadores. Assim, a primeira fase do quadro metodológico da autoconfrontação refere-se à observação e ao registro audiovisual da situação de trabalho dos protagonistas, com a finalidade maior de produzir um filme representativo de suas atividades de trabalho, para servir de referência e contexto para suas produções discursivas na fase subsequente.

Em outras palavras, a fase (1) caracteriza-se pela preparação das condições de ativação do processo dialógico de autoconfrontação, pela criação de uma situação artificial na qual o sujeito se torna um observador e intérprete de si mesmo e da própria atividade de trabalho. Visa-se, assim, ativar uma atividade reflexiva e linguageira no sujeito, por meio da qual e na qual ele possa desenvolver as situações de trabalho, o objeto destas, e a si mesmo.

A fase (3) consiste também na produção de uma materialidade textual, desta vez, mesclando atividade de trabalho e atividade discursiva sobre a primeira. Assim, devemos dizer que, como a fase (1), a fase (3) consiste também na preparação das condições para a continuação do processo dialógico. Trata-se da elaboração e introdução de um texto-filme como um recurso para criar novas situações de confronto, novos contextos para a atividade se desenvolver.

Na verdade, o recurso ao filme faz com que uma situação já vivida, isto é, a atividade de trabalho, seja inserida como o contexto e o objeto da atividade atual. Como discutimos em 3.1.4, a situação de trabalho filmada participa da constituição da situação presente e, logo, constitui também o contexto extraverbal com o qual se funde a enunciação. Nesse caso, uma produção discursiva voltada para a formulação de uma compreensão/interpretação recontextualizadora da situação vivida, a qual fora extraída de seu contexto primeiro. Trata-se aí do “movimento de ‘descontextualização – recontextualização’²⁷¹” (FAÏTA, 2007a, p. 4) que corresponde exatamente a submeter sequências da situação de trabalho vivida a uma segunda situação na qual ela se torna o objeto de “uma atividade crítica de redescoberta, de apreciação, de comentário²⁷²” (FAÏTA, 2007a, p. 4).

Desse modo, as fases de autoconfrontação simples (2), e autoconfrontação cruzada (4) constituem “dois modos de contextualização sucessivos e articulados²⁷³” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59). A fase (2) consiste, então, na contextualização do que as “sequências filmadas [...] dão a ver, sugerem ou evocam²⁷⁴” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59) nos sujeitos. Na fase (4), além do contexto oferecido pela atividade inicial, acrescenta-se o contexto oferecido pela “atividade sobre a atividade²⁷⁵” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59), isto é, pelos comentários reconstitutivos, interpretativos, explicativos, avaliativos etc. da fase (2). Nesse sentido, Vieira e Faïta (2003) consideram a importância de se perceber as fontes da produção

²⁷¹ “un mouvement de ‘décontextualisation - recontextualisation’” (FAÏTA, 2007a, p. 4).

²⁷² “une activité critique de redécouverte, d’appréciation, de commentaire” (*Ibid.*, p. 4).

²⁷³ “deux modes de contextualisation successifs et articulés” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59).

²⁷⁴ “séquences filmées [...] donnent à voir, suggèrent ou évoquent” (*Ibid.*, p. 59).

²⁷⁵ “activité sur l’activité” (*Ibid.*, p. 59).

discursiva em cada momento, bem como o efeito da confrontação com essas diferentes fontes no movimento discursivo e na transformação. O que corrobora, a nosso ver, a advertência de Vigotski (2014, p. 156) de que o pesquisador leve em consideração as ligações e os processos desencadeados pelas condições criadas pela experimentação (ou pela implementação do quadro metodológico, no caso da autoconfrontação). Por isso, é importante observar a que e como os sujeitos reagem em cada momento, isto é, o que desencadeia suas atividades e como, no processo desencadeado, eles transformam o objeto e suas posições em relação a este (vale destacar o papel do diálogo com o outro no modo de objetivação dessa posição e na sua transformação). Como observam ainda Faïta e Vieira (2003, p. 59), o objetivo da análise é justamente a “relação propriamente dialógica entre a situação representada e o processo desencadeado por ela”²⁷⁶.

Assim, as fases (2) e (4) estão no cerne da metodologia de autoconfrontação já que constituem a própria *atividade linguageira* objeto da implementação do quadro. Os diálogos dessas duas fases estão articulados pela relação com a atividade de trabalho filmada, constituindo dois momentos de um mesmo processo, duas fases historicamente imbricadas, compreendendo o mesmo tipo de atividade: uma atividade linguageira recontextualizadora e interpretativa da atividade inicial. Por outro lado, a subdivisão em duas fases (2) e (4) marca não apenas a diferença temporal dos diálogos, mas também a mudança nas forças motoras do diálogo de uma fase à outra. Primeiramente, o acréscimo do par (colega de trabalho) no diálogo da fase (4) introduz a mudança no quadro dos destinatários, o que não poderia ficar sem efeito na atividade discursiva do sujeito. Além disso, nesse momento, os sujeitos estão reagindo pela segunda vez ao filme da atividade vivida, em uma nova situação. Portanto, sua reação não poderá jamais ser exatamente a mesma. Por conseguinte, podemos dizer que há um redimensionamento dos vértices do triângulo da atividade (sujeito – objeto – outro) na transição da autoconfrontação simples para a autoconfrontação cruzada. Há uma mudança concreta nos destinatários (na fase cruzada, a atividade discursiva tende a se dirigir mais para o par do que para o pesquisador), como também no objeto e no próprio sujeito, que não ficam imunes aos efeitos transformacionais da evolução do processo dialógico.

Finalmente, a fase (5) refere-se ao momento de uma retomada analítico-interpretativa *a posteriori* do processo implementado como um objeto textual, isto é, como um todo que o pesquisador pode estudar com diferentes propósitos na esfera da teoria, da produção de conhecimentos com pretensão científica. No que nos concerne, a retomada dos

²⁷⁶ “la mise en rapport proprement dialogique entre la situation représentée et le processus déclenché à partir d’elle” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59).

diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês está relacionada, primeiramente, a um interesse de ordem conceitual e metodológica, isto é, empreendemos uma abordagem dialógica, buscando compreender o funcionamento da atividade linguageira das professoras na situação de autoconfrontação e observar o desenvolvimento ocorrido nessa atividade. A partir dessa compreensão, buscamos extrair as noções, categorias e/ou conceitos que o próprio *corpus* discursivo nos revela serem adequados à apreensão e explicação de seus fenômenos /eventos linguageiros mais significativos. Por meio da abordagem dialógica, colocamo-nos ainda um interesse epistemológico e prático, isto é, buscamos ponderar sobre os conhecimentos que a análise da atividade, no quadro da autoconfrontação, permite produzir sobre a atividade das professoras de francês; e refletir, ainda, sobre como esses conhecimentos e os desenvolvimentos observados na atividade linguageira podem ajudar a repensar as práticas de formação. Na seção 4.3, tratamos mais detalhadamente dos nossos procedimentos metodológicos de análise e interpretação dos diálogos retomados nesta pesquisa.

Podemos, então, traçar duas relações entre a metodologia da autoconfrontação e o método pensado por Vigotski (2014) para estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Primeiramente, podemos assimilar o papel das materialidades textuais e também da troca verbal entre sujeito e pesquisador e entre pares a “signos-estímulos²⁷⁷” provocando e alimentando os processos de reação ativa dos sujeitos (compreensão responsiva ativa) e, por conseguinte, favorecendo a tomada de consciência e o desenvolvimento, isto é, a reestruturação do pensamento e da própria experiência por meio de sua reorganização na atividade linguageira. Além disso, podemos assimilar a metodologia da autoconfrontação ao preceito vigotskiano de que estudar o desenvolvimento corresponde a uma análise de processos e não de objetos, o que “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (VIGOTSKI, 2008b, p. 63).

Nesse sentido, Faïta (2007b) alerta, por exemplo, que o texto resultante ao final do processo dialógico de autoconfrontação não pode ser considerado em si mesmo um objeto de análise, mas como “um objeto de transição, portador e testemunha²⁷⁸” (FAÏTA, 2007b, p. 69) das relações entre a atividade inicial e a atividade discursiva sobre a primeira. Conforme o autor, essas relações estabelecidas ora em reação ao visto, ora em reação ao dito pelo outro, ou ao dito pelo próprio sujeito em um momento anterior, fazem evoluir e transformar seus

²⁷⁷ Nós os chamamos assim para enfatizar a concepção vigotskiana dos estímulos como signos, funcionando como instrumentos psicológicos na/da atividade humana (ver 2.2.1 e 2.2.3).

²⁷⁸ “un objet transitionnel, porteur et témoin” (FAÏTA, 2007b, p. 69).

pontos de vista ao longo da troca verbal. Essas observações são fundamentais para a nossa abordagem de análise e interpretação dos diálogos.

Se, de fato, a autoconfrontação é adotada como um instrumento de análise da atividade de trabalho e visa ao desenvolvimento, então o *corpus* discursivo resultante do processo posto em andamento pelo quadro metodológico deve ser abordado e analisado como *o registro desse processo*. Isso posto, nosso objeto de análise é a troca verbal, estudada a partir de uma abordagem histórica da atividade linguageira em autoconfrontação. Conforme Vigotski (2008b, p. 65), “estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento [...] é revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais”.

Entendemos que são também essas bases “dinâmico-causais” o que se busca com uma abordagem voltada para o restabelecimento das relações dialógicas na troca verbal. Por conseguinte, tomamos o enunciado concreto, enquanto “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006b, p. 269), como a unidade de análise, na qual buscamos compreender as transformações, seguindo o movimento do discurso. Com efeito, “estudar algo historicamente é estudá-lo em movimento²⁷⁹” (VIGOTSKI, 2014, p. 169).

A seguir, passamos à contextualização de nossas experiências de autoconfrontação com professores estagiários de FLE.

4.2 CONTEXTUALIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS

Nesta pesquisa, como dissemos, retomamos os diálogos de duas experiências de autoconfrontação anteriormente realizadas (FARIAS, 2011; MORAES, 2011-2013) que, pela ordem cronológica de suas realizações, denominaremos de primeira e segunda experiência de autoconfrontação (doravante EXP1 e EXP2). Assim, discorreremos, nesta seção, sobre o contexto das duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de FLE²⁸⁰, cujos diálogos compõem o *corpus* discursivo sobre o qual nos debruçamos em uma nova fase de análise, interpretação e reflexão.

²⁷⁹ “Étudier historiquement quelque chose, c’est l’étudier en mouvement” (VIGOTSKI, 2014, p. 169).

²⁸⁰ Enquanto pesquisadora e autora deste estudo, devo ressaltar meu engajamento em ambas as experiências, embora com diferentes estatutos em cada uma delas. Na EXP1 (FARIAS, 2011), atuei como a pesquisadora e a condutora de todo o processo. Na EXP2 (MORAES, 2011-2013), fui colaboradora, participando ativamente de todas as fases de implementação do quadro metodológico, excetuando a condução dos diálogos que foi realizada pela pesquisadora coordenadora do projeto. Mesmo assim, acompanhei todos os diálogos, trabalhando no suporte técnico e nas filmagens. Nesse sentido, posso dizer que me constituo também como testemunha conhecedora do processo realizado.

4.2.1 Contexto das experiências com autoconfrontação

Ambas as experiências foram realizadas na Universidade Estadual do Ceará (UECE), com estudantes do curso de licenciatura em Letras-Francês, selecionadas e convidadas a participar das intervenções por estarem, naquele período, matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado e atuando como professoras estagiárias de francês em turmas de primeiro semestre em um curso de extensão vinculado à universidade.

Por ser o local de trabalho das participantes, e como a autoconfrontação se apresenta como um quadro metodológico para a análise da atividade, o curso de Francês Língua Estrangeira (FLE), no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE), configurou-se como o meio de trabalho no qual as pesquisadoras iniciaram suas intervenções, isto é, onde elas realizaram as observações e as filmagens da atividade docente das participantes.

Uma importante característica do NLE é a de se destinar à qualificação pedagógico-profissional do aluno de licenciatura em língua estrangeira, por meio de sua iniciação na prática de ensino. Por isso, suas atividades são exercidas, preferencialmente, por alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado. Essa característica revelou-se decisiva para mobilizar o interesse das pesquisadoras em realizar aí seus estudos com a finalidade de repensar as articulações entre formação inicial e prática docente.

Os cursos regulares de línguas constam de seis semestres letivos. O ano letivo é dividido em dois semestres de 60 horas/aula cada. Quanto à distribuição das aulas, são quatro aulas semanais, podendo ser geminadas em dois encontros semanais de 90 minutos de duração ou em um único encontro semanal com duração de 180 minutos. No que concerne ao curso de francês, as participantes das experiências de autoconfrontação utilizavam, na ocasião das observações e filmagens, manuais de ensino adotados pela coordenação pedagógica (o livro *Alors?*²⁸¹, na EXP1, em 2010; e o livro *Écho*²⁸², na EXP2, em 2011²⁸³).

Quanto ao nível de *expertise*, vale ressaltar que os estagiários são, em geral, estudantes de Letras-Francês devidamente aprovados em seleção que ocorre semestralmente, cujos critérios dizem respeito ao nível de conhecimento linguístico do francês, de conhecimentos teóricos ligados ao ensino-aprendizagem de línguas e à desenvoltura em sala

²⁸¹ Giura e Beacco (2007), Les éditions Didier.

²⁸² Girardet e Pécheur (2010), CLE international.

²⁸³ No capítulo 3, seções 3.2 e 3.3, comentamos um pouco sobre os manuais de ensino adotados para o curso de francês no NLE, no que concerne às suas características (por exemplo, sua elaboração com base no CECRL) e ao lugar que eles ocupavam na atividade das professoras estagiárias da EXP1.

de aula. Esses conhecimentos e habilidades são avaliados a partir de uma prova escrita e de uma prova didática (apresentação de uma aula sobre algum conteúdo de língua francesa).

Pelo que observamos tanto em nossa experiência como professora estagiária como durante as intervenções com autoconfrontação, os professores são acompanhados ao longo do estágio pela coordenadora pedagógica, que se disponibiliza para atendimentos e orientações conforme a solicitação dos próprios estagiários. Um acompanhamento mais intenso e de iniciativa da coordenadora ocorria no início do estágio, em relação à preparação das aulas (principalmente com os estagiários novatos), e durante todo o estágio em relação à elaboração e aplicação de avaliações. Além disso, a coordenadora propunha e organizava cerca de três reuniões pedagógicas coletivas ao longo de cada semestre para a partilha e a discussão das experiências, do andamento das aulas, das dificuldades, dos problemas, e abrindo também o espaço para ideias, reclamações e sugestões.

Quanto aos princípios metodológicos da autoconfrontação cruzada (VIEIRA; FAÏTA, 2003), um dos requisitos é que os dois participantes tenham o mesmo nível de *expertise* e que sejam filmados em situações o mais semelhante possível uma da outra para favorecer a comparação e a discussão do que eles apresentam de comum e de particular em suas atividades. Nesse sentido, ressaltamos que as duplas de protagonistas de ambas as experiências estavam mais ou menos no mesmo período no Curso de Letras e matriculadas em uma disciplina de Estágio Supervisionado. Além disso, as participantes contavam, aproximadamente, o mesmo tempo de experiência de ensino do francês: dois ou três semestres de prática. E, ainda, foram observadas e filmadas em seus trabalhos com turmas de primeiro semestre: nível inicial de aprendizagem da língua francesa – A1 conforme a classificação do CECRL.

4.2.2 Problema de pesquisa e demanda social

A implementação da autoconfrontação em nossas duas experiências (FARIAS, 2011; MORAES, 2011-2013) distingue-se, à primeira vista, das intervenções ergonômicas francesas (a exemplo das realizadas pela equipe ERGAPE), que geralmente se originam de uma *demande* (como vimos no capítulo 2, seção 2.1.1) por parte das instituições ou empresas, buscando ajuda de especialistas na análise da atividade para o diagnóstico e a resolução de problemas que limitam o poder de agir e interferem na saúde de seus profissionais.

De fato, a vinculação da intervenção ergonômica à existência de uma demanda parece mesmo conferir à ergonomia um caráter de engajamento social, haja vista sua

preocupação em contribuir para solucionar os problemas das práticas humanas de trabalho: “A maioria dos pesquisadores nas Ciências Humanas não gosta de obedecer a uma comando. Nós, ao contrário, consideramos a demanda como absolutamente essencial na ergonomia porque ela nos conduz sobre a dificuldade.”²⁸⁴ (WISNER, 1995, p. 10). Isso é ainda mais evidente em outra declaração do mesmo autor:

meu trabalho científico nunca foi orientado para a solução dos problemas teóricos, mas para a resolução, pelo menos uma contribuição à resolução, de problemas de Sociedade pelos meios da ciência compreendendo, naturalmente, o desenvolvimento de teorias sobre o sujeito. É uma inversão em relação às prioridades do meio científico [...]. (WISNER, 1995, p. 2).²⁸⁵

Embora nossas experiências com autoconfrontação não tenham partido de uma demanda formulada pelos próprios protagonistas, nem pelo coletivo de trabalho, nem pela instituição de ensino, suas motivações não foram menos socialmente engajadas do que o são as intervenções na abordagem ergonômica francesa. Ambas as experiências foram motivadas por inquietações das pesquisadoras, cada uma envolvida de um certo modo com os meios de trabalho e de formação dos quais faziam parte as professoras estagiárias.

A EXP1 teve como elemento motivador um problema não só percebido, mas vivenciado por sua pesquisadora (a mesma desta tese) quando de sua experiência como professora estagiária no NLE, isto é, como integrante do coletivo de professores de FLE e aluna do curso de licenciatura em francês da UECE. Foi no confronto com as dificuldades iniciais típicas da entrada no *métier* docente que começaram a germinar as inquietações posteriormente reformuladas como questões de pesquisa em seu projeto de dissertação (na área de Linguística Aplicada), voltadas para a compreensão de como os professores iniciantes organizam suas atividades nessa fase de aprendizagem do *métier* docente, de suas relações com as prescrições e da mobilização de saberes e recursos para suas ações.

A EXP2 tomou forma dentro de um projeto mais amplo, coordenado pela equipe francesa ERGAPE, reunindo pesquisadores franceses e brasileiros das áreas de Ciências da Educação e Ciências da Linguagem, com o objetivo comum de conceber “estratégias e [...] uma engenharia de formação profissional contínua” (MORAES, 2011-2013, p. 5) para

²⁸⁴ “La plupart des chercheurs en Sciences Humaines n’aime pas obéir à une commande. Nous, au contraire, considérons la demande comme absolument essentielle en ergonomie parce qu’elle nous conduit sur la difficulté.” (WISNER, 1995, p. 10).

²⁸⁵ “mon travail scientifique n’a jamais été orienté vers la résolution des problèmes théoriques mais vers la résolution, tout au moins une contribution à la résolution, de problèmes de Société par les moyens de la science comprenant, naturellement, le développement de théories du sujet. C’est une inversion par rapport aux priorités du milieu scientifique [...]” (*Ibid.*, p. 2).

professores iniciantes de francês. A iniciativa da intervenção na UECE partiu da pesquisadora (a Profa. Rozania Moraes), também professora formadora na mesma universidade. Foi de sua atuação nas disciplinas de Estágio Supervisionado e como coordenadora pedagógica no NLE que surgiu o interesse de estudar a relação entre a formação inicial e a atividade efetiva dos estagiários para verificar em que medida a formação intervém ou poderia intervir²⁸⁶ para introduzir desde o início um diálogo entre os saberes didáticos e os saberes desenvolvidos na experiência prática.

Assim, consideramos que ambas as experiências estiveram vinculadas a uma *demand social*, já que foram as inquietações oriundas do contato com a prática, da inserção e vivência no contexto de trabalho e de formação, que impulsionaram a formulação das questões na base das intervenções e a escolha do quadro metodológico da autoconfrontação.

4.2.3 A composição do processo de autoconfrontação em cada experiência

Cada experiência teve sua metodologia formulada conforme os seus propósitos, suas questões e as particularidades de sua realização. Assim, embora ambas as experiências tenham consistido em implementações do quadro metodológico da autoconfrontação²⁸⁷, elas apresentaram processos diferentemente compostos em termos das fases efetivamente realizadas. Apesar disso, ambas as intervenções com autoconfrontação se estenderam por um período de cerca de quatro meses.

4.2.3.1 Fases da primeira experiência de autoconfrontação

A primeira intervenção com autoconfrontação foi realizada no contexto de uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada, teve como participantes duas professoras estagiárias de francês no NLE, e subtraiu do quadro metodológico da autoconfrontação a etapa de *retorno ao coletivo*.

Assim, os procedimentos da primeira intervenção (FARIAS, 2011) contemplaram observações e filmagens de aulas das professoras estagiárias de FLE, autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Além disso, a pesquisadora realizou também uma

²⁸⁶ Nesse sentido, veremos na descrição das fases de cada pesquisa, que a segunda experiência teve também como participantes duas professoras formadoras e suas fases se estenderam até um momento de discussão coletiva entre formadoras e professoras estagiárias; e, antes disso, contou também com uma confrontação das formadoras com o filme das atividades das estagiárias.

²⁸⁷ Verificar o quadro 1, com a descrição esquemática das fases da autoconfrontação, conforme Faïta (2007a), no capítulo 2, subseção 2.2.3.

entrevista semi-estruturada com as professoras estagiárias no início das observações, como um procedimento extra ao quadro da autoconfrontação.

Quanto ao processo de autoconfrontação em si (isto é, excluindo-se as entrevistas extras), esquematicamente, ele foi composto da seguinte forma na EXP1:

Quadro 5 – Composição dos diálogos da EXP1

Primeira experiência de autoconfrontação - EXP1	
Preparação das condições técnicas dos diálogos ²⁸⁸	Fases do processo dialógico
Observação e filmagem de aulas. Produção de um filme da atividade de cada professora para a ACS.	ACS-K : diálogo profa. K – pesquisadora P1. Objeto de referência: filme da atividade da profa. K. ACS-M: diálogo profa. M – pesquisadora P1. Objeto de referência: filme da atividade da profa. M.
Produção dos filmes para a ACC (mesclando sequências de aula e sequências dos diálogos de ACS).	ACC-K: diálogo profa. K – profa. M – pesquisadora P1. Objeto de referência: filme da atividade profa. K + comentários da ACS-K. ACC-M: diálogo profa. M – profa. K – pesquisadora P1. Objeto de referência: filme da atividade profa. M + comentários da ACS-M.

Fonte: elaborado pela autora.

No presente estudo, retomamos da EXP1 os diálogos de autoconfrontação simples (ACS-K e ACS-M) e de autoconfrontação cruzada (ACC-K e ACC-M).

4.2.3.2 Fases da segunda experiência de autoconfrontação

A segunda intervenção com autoconfrontação realizou-se, como dissemos, dentro de um projeto mais amplo de cooperação entre equipes de pesquisadores de universidades nacionais (UECE, USP, PUC-SP e USF-SP) e de uma universidade estrangeira (*Aix-Marseille Université*). A EXP2 operou reformulações no quadro metodológico da autoconfrontação, incluindo como participantes, além de duas professoras estagiárias de francês no NLE, duas professoras formadoras do Curso de Letras-Francês da UECE. Assim, além das autoconfrontações simples e cruzada, foram acrescentadas duas novas fases de autoconfrontação: uma *confrontação das formadoras* (CF) com sequências de atividade docente das estagiárias e de seus comentários em ACS e ACC; e, um *debate coletivo* (DC) com todas as participantes, isto é, uma confrontação das professoras estagiárias e das

²⁸⁸ Produção das materialidades textuais fontes de referência para os diálogos, como vimos no quadro 4, no capítulo 4, subseção 4.1.3.

formadoras com sequências de atividade docente das estagiárias e de seus comentários nas ACS e ACC, além de comentários das formadoras na CF.

Assim, os procedimentos da segunda intervenção (MORAES, 2011-2013) consistiram em observações e filmagens de aulas das professoras estagiárias de FLE, autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada com as professoras estagiárias, confrontação das formadoras com a atividade das estagiárias e debate coletivo reunindo estagiárias e formadoras. Além disso, também na EXP2, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (com as professoras estagiárias e com as formadoras) como procedimento extra ao quadro da autoconfrontação.

Esquemáticamente, o processo de autoconfrontação em si (excluindo-se as entrevistas extras) foi composto da seguinte forma na EXP2:

Quadro 6 - Composição dos diálogos da EXP2

Segunda experiência de autoconfrontação – EXP2	
Preparação das condições técnicas dos diálogos	Fases do processo dialógico
Observação e filmagem de aulas. Produção de um filme da atividade de cada professora para a ACS.	ACS-AK : diálogo profa. AK – pesquisadora P2. Objeto de referência: filme da atividade profa. AK. ACS-G : diálogo profa. G – pesquisadora P2. Objeto de referência: filme da atividade profa. G.
Produção de um filme para a ACC, com sequências de aula de cada professora ²⁸⁹ .	ACC-AK : diálogo profa. AK – profa. G – pesquisadora P2. Objeto de referência: filme da atividade profa. AK. ACC-G : diálogo profa. G – profa. AK – pesquisadora. Objeto de referência: filme da atividade profa. G.
Produção de um filme para a CF, intercalando sequências das aulas das estagiárias e seus comentários nos diálogos de ACS e ACC.	CF : diálogo formadora 1 – formadora 2 – pesquisadora P2. Objeto de referência: filme das atividades docentes das professoras AK e G + comentários das mesmas professoras em suas respectivas ACS e ACC.
Produção de um filme para o DC, intercalando sequências das aulas das estagiárias e seus comentários nos diálogos de ACS e ACC, e comentários das formadoras na CF.	DC : diálogo profa. AK – profa. G – formadora 1 – formadora 2 – pesquisadora P2. Objeto de referência: filme das atividades docentes das professoras AK e G + comentários das mesmas professoras em suas respectivas ACS e ACC + comentários das formadoras 1 e 2 na CF.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme nossa retomada da EXP1, retomamos da EXP2 apenas os diálogos de autoconfrontação simples (ACS-AK e ACS-G) e de autoconfrontação cruzada (ACC-AK e ACC-G).

²⁸⁹ Devemos ressaltar que, na EXP2, o filme para a ACC foi composto apenas com sequências de atividade inicial, não incluindo comentários de ACS. Esse aspecto diferencial das materialidades textuais da EXP2 é discutido no capítulo 5, seção 5.2.

4.2.4 Diálogos de autoconfrontação retomados na pesquisa atual e o seu estatuto

Apresentamos, nesta subseção, de modo esquemático, o nosso *corpus* discursivo, constituído pelos diálogos efetivamente retomados de EXP1 e EXP2 como objeto de nossa abordagem dialógica. Em seguida, discutimos o seu estatuto, conforme nosso modo de abordagem.

Quadro 7 - Diálogos de autoconfrontação retomados na pesquisa atual

Quatro filmes de diálogos de autoconfrontação simples (ACS)		Quatro filmes de autoconfrontação cruzada (ACC)	
EXP1	ACS-K: Diálogo K – P1 em referência ao filme da atividade docente de K.	EXP1	ACC-K: Diálogo K – M – P1, em referência ao filme da atividade de K, intercalada de comentários na ACS-K.
	ACS-M: Diálogo M – P1 em referência ao filme da atividade docente de M		ACC-M: Diálogo M – K – P1, em referência ao filme da atividade de M, intercalada de comentários na ACS-M.
EXP2	ACS-AK: Diálogo AK – P2 em referência ao filme da atividade docente de AK.	EXP2	ACC-AK: Diálogo AK – G – P2, em referência ao filme da atividade de AK.
	ACS-G: Diálogo G – P2 em referência ao filme da atividade docente de G.		ACC-G: Diálogo G – AK – P2, em referência ao filme da atividade de G.

Fonte: elaborado pela autora.

Retomando a distinção oferecida por François (1998) entre *corpus*, *texto* e *discurso*, Faïta (2007b) define o estatuto da autoconfrontação, em uma situação de “apropriação diferida” (FAÏTA, 2007a, p. 9) – que corresponde ao nosso caso –, como *texto*, isto é, um “discurso que funciona, mas fora de sua relação primeira de troca²⁹⁰” (FRANÇOIS, 1998, p. 104).

Segundo François²⁹¹ (2005), discurso, texto e *corpus* remetem a três modos de percepção e de atitude em relação ao dito (por meio da fala ou da escrita).

Conforme o autor, primeiramente, podemos distinguir o dito como *discurso* ou *texto*, conforme sua realização concreta e sua relação com os interlocutores da enunciação. O que chamamos de *discurso* “é realizado por alguém e dirigido a interlocutores mais ou menos designados em uma determinada situação²⁹²” (FRANÇOIS, 2005, p. 27). *Texto*, por sua vez,

²⁹⁰ “discours en tant qu’il fonctionne, mais en dehors de sa relation première d’échange” (FRANÇOIS, 1998, p. 104).

²⁹¹ Apoiamos nossa apresentação da distinção entre *corpus*, *texto* e *discurso* em uma retomada posterior do autor sobre a mesma questão (*Id.*, 2005).

²⁹² “est tenu par quelqu’un et adressé à des interlocuteurs plus ou moins assignés dans une situation donnée.” (*Ibid.*, p. 27).

serve “para evocar o que funciona independentemente de uma relação específica com o autor e com o destinatário²⁹³” (FRANÇOIS, 2005, p. 28).

Na esteira de Faïta (2007b), aderimos também à concepção de François (2005). Assim, com o termo *discurso* remetemos à realização concreta da fala ou da escrita que se dirige a interlocutores/destinatários. Com o termo *texto* nos referimos à retomada de uma realização da fala ou da escrita em um novo contexto e com uma finalidade precisa. Desse modo, podemos dizer que é a forma como tomamos essa realização que a define como texto ou discurso. Em ambos os casos, trata-se do mesmo evento de fala ou escrita, ambos também sendo portadores de uma materialidade, mas no primeiro caso o foco é na relação entre os interlocutores diretos da enunciação e nos sentidos que ali são intersubjetivamente construídos; enquanto no segundo caso, busca-se estabelecer com a fala ou a escrita uma nova relação com novos propósitos, e conseqüentemente, levando à construção de novos sentidos.

Além disso, podemos considerar o que foi dito como *corpus* na medida em que constitui uma materialidade, ou seja, na medida em que foi construído com palavras, signos, estruturas que são comuns aos usuários de determinada língua e linguagens. O termo *corpus*, então, se refere à compreensão do dito como “objeto determinável, independente da maneira de ser recebido” (FRANÇOIS, 2005, p. 28).

Assim, tomamos os diálogos de autoconfrontação (seja os diálogos videografados, seja sua transcrição verbal/verbo-visual) como um *texto* (já que tomado fora do seu contexto primeiro de realização), e também como um “*corpus* discursivo” (BRAIT, 2012), já que nosso estudo visa reconstruir e interpretar as particularidades de sua realização discursiva, isto é, o funcionamento da produção, recepção e circulação do sentido na troca verbal em autoconfrontação por meio do uso concreto da língua e de outros códigos semióticos (em uma palavra: *linguagem*).

4.2.5 Procedimentos éticos

Ambas as experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês tiveram seus projetos previamente avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, obtendo deste um parecer favorável. Depois disso, as quatro professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido anteriormente ao início das filmagens.

²⁹³ “pour évoquer ce qui fonctionne indépendamment d’un rapport spécifique à l’auteur et au destinataire” (FRANÇOIS, 2005, p. 28).

No que concerne à retomada dos registros dos diálogos das duas experiências, as quatro professoras assinaram também uma autorização formal, permitindo o uso desses registros como *corpus* da presente pesquisa. Além disso, as professoras participantes da EXP1 assinaram também um termo de autorização do uso da imagem, haja vista o interesse desta tese de apresentar um estudo da dimensão visual/gestual da atividade linguageira em autoconfrontação.

4.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ANÁLISE-INTERPRETAÇÃO DOS DIÁLOGOS

4.3.1 Seleção das sequências de diálogo analisadas

Se a autoconfrontação se propõe a ser um procedimento que capte as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade não pode se contentar em descrever apenas as trocas verbais. O diálogo, tomado como atividade linguageira, não pode ser analisado somente como enunciado produzido, é preciso também desencadear um processo de contradições imediatas entre o visto e o representado, no qual a ação e a atividade possam aparecer. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43).

Guiando-nos por orientações como esta, primeiramente assistimos aos filmes das autoconfrontações, isto é, ao registro audiovisual dos diálogos compreendendo as fases de autoconfrontação simples e cruzada. Algumas vezes com apoio na transcrição escrita²⁹⁴ para facilitar o acompanhamento do processo dialógico e o registro de “novos achados”. Nesse trabalho de leitura verbo-visual, enfocamos a observação do movimento do discurso para perceber momentos significativos das relações entre diferentes sequências de diálogo, isto é, para verificar eventos como contrastes, desenvolvimentos, transformações, mudanças de posição, tomadas de consciência etc. Tanto na relação do sujeito com seus próprios atos e falas anteriores, como na relação do sujeito com atos e falas do outro. Tínhamos por horizonte a ideia de examinar “o processo pelo qual o diálogo [...] chega à transformação das concepções e posições iniciais, informando assim sobre o que está em jogo no trabalho real e consegue se materializar graças ao processo iniciado²⁹⁵” (FAÏTA, 2007b, p. 64).

A partir dessa leitura, selecionamos as passagens de diálogo para uma análise mais detalhada, isto é, como objeto de nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa.

²⁹⁴ Trata-se da primeira transcrição escrita, realizada pela própria autora desta tese, quando da realização das duas experiências de autoconfrontação.

²⁹⁵ “le processus par lequel le dialogue [...] aboutit à la transformation des conceptions et des positions initiales, renseignant ainsi sur ce qui est en jeu dans le travail réel et trouve à se matérialiser grâce au processus initié.” (FAÏTA, 2007b, p. 64).

Nessa seleção, privilegiamos as sequências de diálogo em que havia realmente uma relação entre a atividade linguageira e a atividade de trabalho trazida pelo filme, já que nosso interesse era investigar e compreender as relações construídas na “atividade sobre a atividade”, e, por meio delas, verificar e compreender as forças motoras e os modos de materialização do “triplo desenvolvimento”²⁹⁶, ao qual se destina o quadro metodológico da autoconfrontação, ou seja, “da situação *revivida* através da confrontação do sujeito com o filme de suas ações anteriores, do objeto de sua atividade, do próprio sujeito face a suas próprias escolhas e compromissos anteriores”²⁹⁷ (FAÏTA, 2007b, p. 63-64) [grifos do autor].

Buscamos, então, observar, nas sequências de diálogo, a atividade realizada em cada enunciado, isto é, verificar o objeto retomado na atividade linguageira do sujeito e o direcionamento da produção discursiva para o destinatário. Com esse procedimento, pudemos observar diferentes tipos de reações, das quais podemos destacar principalmente 1) as reações ao visto e ao dito; mas também 2) reações relacionadas às questões da pesquisa no quadro da qual se deu a realização da experiência de autoconfrontação (EXP1, EXP2); 3) reações relacionadas à condução do diálogo; 4) reações de reforço ao dito como cooperação na interação etc. Essas reações apareceram muitas vezes misturadas em um mesmo enunciado; por exemplo, primeiramente uma retomada do dito ou do visto e o encadeamento de uma atitude voltada para a condução do diálogo ou para instigar a produção discursiva na direção de uma certo assunto de interesse da pesquisa (EXP1, EXP2). Como se pode imaginar, as reações relacionadas à condução do diálogo e às questões de pesquisa foram manifestadas essencialmente nas enunciações das pesquisadoras. Assim, retomamos principalmente sequências de reação/retomada ao/do visto e ao/do dito sobre o visto, dado nosso interesse de observar os desenvolvimentos já referidos, isto é, principalmente relacionados à atividade inicial apresentada no filme.

Vale ressaltar, ainda, que o enfoque verbo-visual, possibilitado pelo registro audiovisual, permitiu-nos perceber a participação do gesto como elemento constitutivo dos enunciados, com diferentes valores: por exemplo, compondo a entonação – *gestual* e/ou *verbo-visual*, mas também participando da composição de certos meios enunciativos como a dramatização – um recurso constituído por uma associação de discurso citado direto e produção gestual²⁹⁸. Assim, pudemos descobrir a participação do gesto, em muitos momentos,

²⁹⁶ “triple développement” (FAÏTA, 2007b, p. 63).

²⁹⁷ “de la situation *re-vécue* à travers la confrontation du sujet au film de ses actions antérieures, de l’objet de son activité, du sujet lui-même mis en présence de ses propres choix et compromis antérieurs.” (*Ibid.*, p. 63-64)

²⁹⁸ Tratamos desse assunto com mais detalhes nos capítulos 5 e 6.

como um valioso recurso para a reconstituição de ações docentes por parte das professoras, e como um elemento significativo para o nosso trabalho de análise e interpretação.

Tal descoberta trouxe-nos a necessidade de repensar a transcrição das sequências de diálogo selecionadas, de modo a poder abordar a dimensão gestual/visual das trocas verbais. Nossas convenções de transcrição estão descritas e discutidas na subseção 4.3.5.

A seguir, apresentamos o modo como organizamos nossa abordagem de análise-interpretção.

4.3.2 Organização da abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira em diálogos de autoconfrontação

Seguidamente à primeira leitura seletiva das sequências, realizamos uma leitura contrastiva das sequências selecionadas – tal como indica Faïta (2007b) –, para enfatizar as relações entre as diferentes fases e diferentes momentos do diálogo, permitindo evidenciar suas particularidades, seus desenvolvimentos, identificáveis ao longo da evolução do processo dialógico, e, principalmente, pelo contraste produzido pela circulação e transformação dos gêneros de discurso (FAÏTA, 2007b, p. 72) – ou, para usar outros termos, pela circulação dos *meios enunciativos* e das *atitudes discursivas*. Conforme o autor, a ideia de “circulação” remete ao fato de que “textos e discursos, uma vez produzidos, podem ser retomados e depois transformados por seus autores e/ou seus interlocutores²⁹⁹” (FAÏTA, 2007b, p. 70).

Além disso, Vieira e Faïta (2003) observam, como vimos, que o objetivo da análise não deve ser apenas descrever a troca verbal, é preciso fazer aparecer as contradições, a ação, a atividade. Nesse sentido, buscamos explorar, em nossa abordagem descritiva e interpretativa, as sequências de diálogo que apresentaram, a nosso ver, algum fenômeno ou evento interessante da e na atividade linguageira, para pôr em evidência e compreender suas relações dialógicas e suas forças motoras.

A esse respeito, apoiamo-nos também na atenção de Faïta (2004) para a dinâmica de transformação dos gêneros de discurso em “retóricas da ação³⁰⁰” (CLOT, 1999 *apud* FAÏTA, 2004, s/n), isto é, sua apropriação, com um desvio de sua função oficial, para servir de instrumentos da e na ação dos sujeitos. Assim, “modos de comunicar com outrem, ‘enunciações-tipos’ etc., e gêneros, podem ser apropriados pelos interlocutores para servir à

²⁹⁹ “textes et discours, une fois produits, peuvent être repris puis transformés par leurs auteurs et/ou leurs interlocuteurs” (FAÏTA, 2007b, p. 70).

³⁰⁰ “rhétoriques de l’action” (CLOT, 1999 *apud* FAÏTA, 2004, s/n).

sua ação no quadro da troca verbal³⁰¹ (FAÏTA, 2004, s/n). Apresentamos, abaixo, algumas pistas avançadas por Faïta (2004) sobre os procedimentos desse processo de instrumentalização dos gêneros do discurso:

- apropriação, depois desvio de um artefato³⁰² ou “forma estável” especializada em uma função (por exemplo a pergunta);
- “acionamento” dessa função “oficial” em circunstâncias diversas, para servir a intenções variadas: influenciar, sancionar, ensinar...
- inscrição nas “leis materiais do suporte” (Rabardel, 1955) (os princípios governando a realização e o funcionamento do artefato) das consequências dos atos realizados pelos sujeitos em seu estilo específico (por exemplo, a pergunta do professor transgredindo leis do diálogo e tornando-se um gênero pela repetição na situação);
- criação das condições e modalidades da apreensão e da apreciação ativas dessa enunciação por outrem, chegando ao reconhecimento pelos interlocutores daquilo que é “socialmente pertinente” nela. Esta última característica permite compreender como funciona o “tema” no sentido de Bakhtin – Volochinov: “*sistema de signos dinâmico e complexo* que se esforça para colar de modo adequado às condições de um momento dado da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir” (p. 143) (FAÏTA, 2004, s/n).³⁰³ [grifos do autor]

Servimo-nos, então, dessas pistas para identificar, em nossos diálogos de autoconfrontação, exemplos concretos desse processo de transformação das *formas elementares de enunciado* ou *microgêneros* (FRANÇOIS, 1998) ou *pequenos gêneros de enunciado* (VOLOCHÍNOV, 1981) ou, ainda, *enunciações-tipos* (FAÏTA, 2004), que indicassem, por sua vez, o desenvolvimento pelo efeito das condições criadas pelo quadro metodológico e da “motricidade do diálogo” (CLOT; FAÏTA, 2000).

Como esclarece Brandão (2004), o gênero não é constituído apenas de regularidades, mas também – dado seu caráter sócio-histórico – “de pontos de fuga, forças

³⁰¹ “des façons de communiquer avec autrui, des ‘énonciations-types’, etc., et donc des genres, peuvent être appropriés par les interlocuteurs pour servir leur action dans le cadre de l’échange verbal” (CLOT, 1999 *apud* FAÏTA, 2004, s/n).

³⁰² O conceito de “artefato” é usado por Faïta no sentido de forma relativamente estável e socialmente disponível.

³⁰³ “- appropriation, puis détournement d’un *artefact* ou ‘forme stable’ spécialisée dans une fonction (par exemple la question);

- ‘réveil’ de cette fonction ‘officielle’ dans des circonstances diverses, pour servir des intentions variées: influencer, sanctionner, enseigner...;

- inscription dans les ‘lois matérielles du support’ (Rabardel, 1955) (les principes gouvernant la réalisation et le fonctionnement de l’*artefact*) des conséquences des actes réalisés par les sujets dans leur style spécifique (par exemple, la question du maître transgressant les lois du dialogue et devenant un genre par répétition en situation);

- création des conditions et modalités de l’appréhension et de l’appréciation actives de cette énonciation par autrui, aboutissant à la reconnaissance par les interlocuteurs de ce qui est ‘socialement pertinent’ en elle. Cette dernière caractéristique permet de comprendre comment fonctionne le ‘thème’ au sens de Bakhtine – Volochinov : ‘(...) *système de signes dynamique et complexe* qui s’efforce de coller de façon adéquate aux conditions d’un moment donné de l’évolution. Le thème est une réaction de la conscience en devenir à l’être en devenir’ (p.143).” (CLOT, 1999 *apud* FAÏTA, 2004, s/n).

que atuam sobre as coerções genéricas, desestabilizando-o e possibilitando novas formas de comunicação e expressão” (BRANDÃO, 2004, s/n).

A situação de autoconfrontação favorece o uso criativo da linguagem, uma vez que o quadro metodológico visa justamente liberar os sujeitos para novas formas de significar, para a construção de novas relações com o vivido, com a própria atividade, com sua atuação enquanto sujeito agente e falante.

A originalidade da autoconfrontação, enquanto um método de solicitação das experiências e dos saberes em ato, reside na liberação dos modos de significar oferecidos aos sujeitos. Liberação permitida pelo emprego de uma relação dialógica nova, que escapa aos limites das situações vividas anteriormente. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 51).

Como explica, ainda, Brandão (2004), conforme a teoria bakhtiniana, há uma estreita relação entre a produção dos discursos e as diferentes esferas de atividade em que eles são produzidos. No caso dos discursos em autoconfrontação, há uma mistura de esferas, uma vez que a própria situação de autoconfrontação se constitui por meio da mobilização de uma outra situação exterior e anterior a ela – a situação de trabalho.

No caso de nossas experiências de autoconfrontação, por exemplo, a coanálise retoma situações de sala de aula, de ensino de FLE, que invocam simultaneamente as dimensões/esferas da interação com os alunos, do planejamento, das antecipações sobre a atividade concreta (possíveis impedimentos, imprevistos, reações diversas dos alunos etc.), direcionamento da atividade para os alunos, mas também para outros destinatários (coordenação do curso, didática, prescrições etc.), e para o(s) objeto(s) do ensino-aprendizagem. Todas essas dimensões/esferas podem se encontrar na atividade linguageira e reflexiva de reconstrução da experiência como forças motoras apelando para a criatividade do sujeito e para a mobilização e transformação de recursos diversos na produção dos sentidos e da eficácia de sua atuação discursiva.

Por conseguinte, entendemos que, para compreender, interpretar, as ações linguageiras do sujeito, é preciso identificar as forças que movem a construção do seu enunciado, que influenciam suas escolhas e a adaptação das formas e dos meios enunciativos enquanto recursos de seu projeto discursivo em determinada situação (entendida na concepção volochinoviana de circunstâncias contextuais, incluindo *situação* e *auditório*).

Propomo-nos, então, primeiramente uma abordagem descritiva dos meios enunciativos mobilizados, das escolhas linguísticas, gestuais e entoacionais (enfim, linguageiras), sinalizando transformações, eventos, fenômenos da e na linguagem. Desse

modo, tínhamos também a hipótese de poder tornar mais facilmente visível e interpretável a relação dessas transformações, eventos, fenômenos com as forças motoras animando a atividade discursiva do sujeito, a partir do levantamento de seus traços languageiros, isto é, de sua materialização (mobilização e atualização) no enunciado, para e na ação concreta. Daí a importância que atribuímos à observação das reações do sujeito em cada momento, das possíveis respostas antecipadas em suas ações languageiras e dos efeitos de sentido aparentemente intencionados por ele, os quais poderíamos relacionar às suas atitudes responsivas/discursivas manifestadas languageiramente. Em outras palavras, procuramos sempre observar a atividade, isto é, a quem e a quem o sujeito dirigia suas ações discursivas. E, sempre relacionando às formas materiais do estabelecimento dessas relações – meios enunciativos e languageiros (linguísticos, gestuais, entoacionais) –, e buscando também atender para as possíveis transformações, desvios, rupturas e deslocamentos nas formas dadas.

Desse modo, a interpretação foi subsequente, se não concomitante, à abordagem descritiva. Esta última, a nosso ver, ao abranger tanto o todo como também os detalhes da constituição de cada enunciado, permitiria melhor a formulação de hipóteses interpretativas sobre a relação de cada enunciado com os demais enunciados compondo a troca verbal, e sobre o desenvolvimento, a partir dos elementos / pistas concretamente levantados.

Assim, reiteramos, com a abordagem descritiva visamos pôr em evidência os fenômenos/eventos discursivos manifestados na troca verbal em autoconfrontação, bem como suas formas de materialização, para, então, interpretativamente, podermos relacioná-los às suas forças motoras constituídas e postas em circulação pelas condições criadas pelo quadro metodológico. Além disso, podendo observar também se essas forças motoras levavam a usos criativos da linguagem, a circulações, transgressões, deslocamentos, desvios, transformações das formas elementares de enunciado / microgêneros / atitudes discursivas etc. Se sim, como?

Concernente ao fato de que, neste trabalho, tratamos de duas experiências de autoconfrontação e, portanto, de dois conjuntos de diálogos com diferentes participantes, devemos ressaltar duas vantagens exploradas por nós: 1) a possibilidade de estudar a dimensão gestual principalmente nos diálogos da EXP1; e, 2) a possibilidade de contrastar os resultados da abordagem descritiva e interpretativa das duas experiências.

Assim, exploramos o fato de que o enquadramento videográfico da cena dos diálogos da EXP1 (compreendendo todas as participantes – professora(s) e pesquisadora) permitia estudar mais amplamente as manifestações gestuais das interlocutoras na atividade languageira. Apostamos na hipótese de que o estudo dos gestos forneceria novos elementos

para a análise e interpretação das relações dos sujeitos com o objeto (atividade inicial³⁰⁴) e com o(s) outro(s) – seja(m) destinatário(s) presente(s) ou ausente(s) à situação de autoconfrontação. O estudo do gesto poderia ainda ajudar a identificar os estilos, reforçar a descrição e o inventário dos meios enunciativos (*microgêneros / enunciações-tipos*). Além disso, acreditamos que esses elementos não-verbais poderiam ajudar na identificação e explicação do funcionamento da transformação (do desenvolvimento), na medida em que se apresentassem como indiciadores de conflitos, rupturas, hesitações, bem como de contrastes com a expressão verbal; os gestos poderiam, ainda, reforçar a identificação de momentos cruciais da atividade reflexiva, do trabalho de realização do pensamento na linguagem, isto é, da busca dos meios enunciativos para objetivar o projeto discursivo, para materializar o diálogo interior, e, enfim, para construir a compreensão.

Por fim, aproveitamos a possibilidade de contrastar duas experiências de autoconfrontação com representantes de uma mesma esfera de atividade – professores estagiários de francês – para validar hipóteses e construir interpretações mais sólidas a respeito da atividade linguageira em autoconfrontação e da atividade docente (objeto da primeira). Para isso, fizemos uma espécie de confrontação dos inventários da circulação dos temas e dos meios enunciativos nos dois grupos com o objetivo de fazer aparecer os temas (sentido amplo) e referências comuns. Tínhamos a hipótese de que o que se manifestasse de comum na atividade linguageira das diferentes professoras, sujeitos falantes das duas autoconfrontações, serviria de base para a formulação de novos conhecimentos da atividade de professores estagiários de francês. Mas também acreditávamos que a confrontação dos inventários de meios enunciativos permitiriam depreender e divisar tanto modos partilhados (genéricos) como modos particulares (estilos) de ação linguageira, isto é, aspectos comuns e aspectos singulares nas maneiras de manifestar a *posição* (tema no sentido estrito) acerca de temas comuns, e de entrar em relação com o objeto e com o outro em uma atividade linguageira de reflexão e de reconstrução da experiência.

Construímos algumas questões para guiar nossa observação dos *estilos individuais* e dos *estilos dialógicos*³⁰⁵ (isto é, as transformações na atividade individual pelo efeito do cruzamento com a atividade do outro no diálogo, favorecendo a construção de um estilo dialógico): há desenvolvimento de recursos comuns no desenrolar da atividade de um mesmo sujeito? É possível divisar momentos de estabilização (automatização) e depois de

³⁰⁴ A tela também ficou dentro do enquadramento videográfico.

³⁰⁵ Agradecemos a Frédéric François que nos insuflou essa ideia, chamando nossa atenção para a complexidade dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação.

desestabilização (desautomatização) de recursos para se referir à própria atividade de trabalho? Nesse caso, que elementos ou fenômenos na atividade inicial ou na atividade linguageira provocam a desestabilização? Que mudanças é possível perceber na atividade linguageira dos sujeitos na fase de autoconfrontação cruzada em relação às particularidades de suas ações na fase dita simples, e a que fatores se relacionam tais mudanças? É possível observar a apropriação de recursos discursivos de um sujeito pelo outro? Nesse caso, quais as particularidades da apropriação e de seu uso pelo outro sujeito? E, ainda, observam-se aspectos comuns na atividade linguageira de sujeitos participantes de diferentes experiências de autoconfrontação (EXP1 e EXP2)?

Desse modo, nossa abordagem descritiva-interpretativa nos levou a certos resultados, os quais apresentamos e discutimos (nos próximos capítulos) sob diferentes enfoques correlacionados:

1) Observação e composição de um **inventário de meios enunciativos** e recursos linguageiros mais recorrentes e marcantes na atividade linguageira das professoras engajadas na troca verbal em autoconfrontação.

2) Observação e distinção das diferentes situações às quais esses meios enunciativos estão ligados, e das relações dialógicas que eles contribuem para manifestar em cada situação. Nossa hipótese era a de que essa observação nos permitiria compreender as ações e os fenômenos efetivamente realizadas/materializados pelos meios discursivos, e consequentemente, permitindo também perceber as “torsões” e “desvios” tanto na estrutura das formas discursivas como em suas funções “oficiais”.

3) Além disso, também copilamos, ilustramos e discutimos algumas diferentes manifestações das **atitudes discursivas**, as quais constituem, ao mesmo tempo, o *modo de relação* e a *apresentação discursiva da relação* entre sujeito, objeto e outro(s)/ destinatário(s).

4) Em complemento ao inventário dos meios enunciativos, apresentamos também um **inventário dos gestos**, pois como dissemos, estes apareceram como elementos constitutivos dos enunciados concretos, com valor entoacional e de significação, mas também na composição das atitudes responsivas/discursivas, e como recursos na reconstituição de ações docentes.

Finalmente, devemos lembrar que nossa abordagem dialógica foi construída com base em nossos objetivos e, principalmente, orientada pelas questões de pesquisa (apresentadas a seguir) formuladas a partir daqueles.

4.3.3 Questões de pesquisa orientando a abordagem dos diálogos

Em conformidade ao primeiro objetivo específico, formulamos as seguintes questões:

- a) que meios enunciativos e recursos linguageiros são mobilizados pelas professoras para contextualizar e reconstituir a atividade de trabalho?
- b) como esses meios e recursos são transformados para e na ação das professoras nas situações da troca verbal em autoconfrontação?
- c) que elementos nos permitem observar as relações na atividade linguageira – direcionamento da ação linguageira do sujeito para o objeto e para o outro?
- d) de que tipos são essas relações e sob que formas elas se materializam?

Relacionadas ao segundo objetivo específico, apresentamos as questões que seguem:

- a) em que situações do processo dialógico de autoconfrontação é possível observar transformações nas relações dialógicas manifestadas na atividade linguageira?
- b) que fenômenos / eventos podemos observar na troca verbal e como eles se relacionam às condições criadas pelo quadro metodológico?

Finalmente, relativas ao terceiro objetivo específico, elaboramos mais duas questões:

- a) que novos conhecimentos é possível produzir sobre a atividade de professores de francês (FLE) a partir da troca verbal em autoconfrontação e de sua abordagem dialógica?
- b) como esses conhecimentos permitem pensar novas possibilidades para as práticas de formação de professores de francês?

4.3.4 Conceitos e noções de apoio à abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação

Como dissemos na introdução desta tese, construímos nossa abordagem dialógica a partir de um estudo aprofundado de algumas obras do Círculo, buscando compreender e nos apropriar de aportes dessas obras voltadas para a proposta de uma *teoria da enunciação* e de

uma *metalinguística* ou *translinguística*. Nesse sentido, apoiamo-nos em Brait (2012), que nos explica como a obra *Problemas da Poética de Dostóievski* permite compreender, na abordagem empreendida por Bakhtin em relação à obra de Dostóievski, as pistas para *uma teoria/análise dialógica do discurso*:

chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura. [...] não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem suas formas de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate. (BRAIT, 2012, p. 24).

Evidentemente, as obras do Círculo nos avançam várias noções e conceitos que se conjugam e orientam, antes de tudo, uma concepção de linguagem, isto é, com uma “natureza constitutivamente dialógica” (BRAIT, 2005, p. 87), e “como atividade sociointeracional” (FARACO, 2006, p. 110). Assim, tomamos várias noções das obras do Círculo, em articulação com noções e conceitos da psicologia e da clínica da atividade (VIGOTSKI, 2008a; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012; CLOT, 2006a; LEONTIEV, 1978) como aportes que nos fornecem uma concepção da atividade linguageira humana; e, desse modo, ajudam-nos a compreender fenômenos gerais da linguagem, e fundamentam nossos procedimentos metodológicos e nossas construções interpretativas acerca da troca verbal em autoconfrontação. Como já explicamos, também na introdução, não escolhemos as noções *a priori* para servir à análise dos diálogos. Buscamos, com efeito, confrontar os diálogos concretos com os fundamentos teóricos que embasam nossa abordagem, para, então, compreender, discutir e explicar os fenômenos efetivamente descobertos nesse embate.

Reiterando a hipótese geral guiando nosso propósito, esperávamos que as descobertas proporcionadas por nossa abordagem dialógica pudessem nos ajudar a levantar recursos, ferramentas, noções/conceitos pertinentes para analisar-interpretar as transformações e os fenômenos linguageiros manifestados nas fronteiras entre atividade linguageira e atividade de trabalho.

Elencamos, abaixo, as principais noções e conceitos círculo-bakhtinianos e também da psicologia e da clínica da atividade que fundamentam nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira em autoconfrontação. Devemos observar que todos esses conceitos e noções foram apresentados e discutidos nos capítulos 2 e 3. Por isso, apenas os listamos nesta subseção.

- *enunciado (concreto)* (BAKHTIN, 2006b; VOLOCHÍNOV, 1976; MEDVIÉDEV, 2012);
- *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2006c);
- *texto* como um “conjunto coerente de signos” que se oferece à “compreensão responsiva ativa” e sinônimo de *enunciado* (BAKHTIN, 2006c);
- *acento de valor* ou *acento apreciativo* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010)
- *entonação e metáfora gesticulatória* (VOLOCHÍNOV, 1976);
- relação entre *tema* e *significação* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010; CEREJA, 2012);
- *tema* (objeto de que se fala) x *tema* (sentido da enunciação completa, de sua totalidade) ou *posição* (dois diferentes enfoques possíveis, que podemos distinguir nas obras do Círculo);
- *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2006b; MEDVIÉDEV, 2012); *pequenos gêneros de enunciado* (VOLOCHÍNOV, 1981); *microgêneros* ou *formas elementares de enunciado* (FRANÇOIS, 1998); *enunciações-tipos* (FAÏTA, 2004);
- *atitude responsiva* (BAKHTIN, 2006b); *atitude discursiva* (proposição nossa, em apropriação à noção bakhtiniana);
- *atividade* → triplo direcionamento do sujeito para o objeto e para a atividade do(s) outro(s) (CLOT, 2006a);
- *atividade* → *ação* ou *conjunto de ações* (LEONTIEV, 1978);
- *ação* → *objetivo* (LEONTIEV, 1978);
- *projeto discursivo* (BAKHTIN, 2006b);
- *fundo aperceptível* (BAKHTIN, 2006b);
- *excedente de visão e imagem externa* (BAKHTIN, 2006a); *exotopia* (TODOROV, 1981; AMORIM, 2012)³⁰⁶;
- a relação entre as noções de *dialogismo interior* (BAKHTIN, 2006c), *discurso interior* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; VOLOCHÍNOV, 1981) e os conceitos de *fala interior* (VIGOTSKI, 2008a), *linguagem interior* (BOURNEL BOSSON, 2011; 2012);
- *instrumento psicológico* (FRIEDRICH, 2012);
- *desenvolvimento* (BROSSARD, 2012);
- *dialogismo não intencional* ou *dialogismo temático* (BAKHTIN, 2006c).

A seguir, apresentamos os nossos critérios de transcrição dos diálogos.

³⁰⁶ As noções de *excedente de visão, imagem externa e exotopia*, em particular, foram abordadas neste capítulo, na subseção 4.1.3.

4.3.5 Critérios de transcrição dos diálogos

Nesta subseção, primeiramente, apresentamos e discutimos a escolha dos nossos critérios de transcrição dos enunciados compondo as sequências de diálogo abordadas nesta tese; e, ao final, apresentamos uma listagem das descrições dos principais gestos efetivamente abordados em nosso estudo, acompanhada de algumas imagens ilustrativas.

4.3.5.1 Reflexões e decisões sobre os critérios de análise

Como havíamos dito (em 4.3.1 e 4.3.2), nosso intenso estudo do registro audiovisual dos diálogos resultantes das duas experiências de autoconfrontação, muitas vezes em paralelo com a primeira transcrição escrita, levou-nos a atentar para a importância de incluir em nossa abordagem do enunciado concreto a dimensão gestual; o que trouxe, conseqüentemente, a necessidade de completar os critérios de transcrição, incluindo a descrição dos gestos.

Antes de tudo, porém, devemos esclarecer que a descrição e abordagem do gesto aparece essencialmente nos diálogos da primeira experiência (EXP1). Como explicamos em 4.3.2, a EXP1 apresentou a particularidade do amplo enquadramento da cena dialogal, compreendendo professora(s) e pesquisadora. Além disso, também a configuração do espaço – maior – entre as interlocutoras e a tela (apresentando a reprodução do filme) permitiu um movimento mais livre, favorecendo a manifestação gestual. Conseqüentemente, tudo isso contribuiu para o estudo da dimensão gestual/visual da atividade linguageira na EXP1. Mesmo assim, percebemos alguma produção gestual na atividade das professoras da EXP2, e algumas relacionáveis à produção gestual das professoras da EXP1. Assim, em alguns momentos referimos os gestos nos diálogos da EXP2, mas, nesse caso, limitamo-nos a apresentar sua descrição na transcrição. Apresentamos e analisamos mais detalhadamente apenas as descrições e imagens dos gestos da EXP1.

Obviamente, não poderíamos abordar toda a dimensão gestual manifestada na troca verbal. Isso não seria viável nem produtivo. Todavia, a partir de sucessivas leituras do registro audiovisual – configurando já uma primeira análise interpretativa-seletiva – chegamos a decidir os gestos que nos pareciam significativos, dado o seu papel na constituição do enunciado: seja como índices de eventos e fenômenos relacionados ao desenvolvimento objetivado pelo quadro metodológico, seja como elemento constitutivo de meios enunciativos de reconstituição de ações docentes, seja servindo à entonação de atitudes

discursivas etc. Enfim, incluímos na transcrição a descrição dos gestos que poderiam servir como elementos significativos para o nosso trabalho de análise e interpretação.

Conforme Cosnier (1982), uma pesquisa interessada pelo funcionamento do gesto deve antes de tudo proceder ao seu estudo descritivo. Esse estudo coloca alguns problemas: o primeiro deles é a necessidade de um registro em vídeo; o segundo refere-se à necessidade, de acordo com Tellier (2006), de se estabelecer certas convenções de transcrição para se dizer com palavras o que se produz/mostra gestualmente.

Em relação ao primeiro problema, para nós, o registro audiovisual dos diálogos de autoconfrontação foi um ponto favorável à nossa abordagem do gesto. Inclusive, como já dissemos, foi o estudo do filme dos diálogos que nos permitiu perceber o interesse de atentar para a articulação entre gesto e fala na produção, recepção e circulação do sentido. Quanto ao segundo problema, de fato, nossa decisão por uma abordagem verbo-visual da troca verbal em autoconfrontação colocou-nos, ainda, o problema de saber como transcrever o gesto. Essa questão nos impulsionou a investigar os critérios de transcrição de outros autores.

Consultamos, por exemplo, o quadro de “normas para transcrição” apresentado por Preti (2010, p. 13). Trata-se de um modelo padronizado para a transcrição de um vasto material de fala gravado, pertencente a um projeto de pesquisa reunindo vários pesquisadores sobre a análise de textos orais. Contudo, os trabalhos não contemplam a análise da dimensão gestual, nem poderiam, pois o material está gravado apenas em áudio e as normas de transcrição consideram apenas o verbal. Assim, apropriamo-nos de algumas convenções desse quadro de normas, mas apenas para a transcrição do verbal.

Concernente à transcrição dos gestos, consultamos a apresentação e discussão de alguns métodos de transcrição do não-verbal em Cosnier (1982) e Tellier (2006). Nesse sentido, Cosnier (1982) e Tellier (2006) comentam dois tipos de transcrição dos gestos: as transcrições micro-analíticas e as macro-analíticas. As micro-analíticas enfocam a descrição de todos os micro-movimentos que compõem um gesto e estão mais voltadas para a decomposição de suas unidades menores. Já as descrições macro-analíticas objetivam, em geral, compreender o sentido e a função dos gestos; por isso, segundo Tellier (2006), os estudos macro-analíticos costumam considerar a associação entre as manifestações não-verbais e os enunciados verbais que os acompanham.

Para dar um exemplo de transcrição micro-analítica, podemos citar a de Ray Birdwhistell, criador da cinestesia (ver seção 3.2). Esse estudioso elaborou uma lista de codificação para estudar cada micro-movimento à semelhança do estudo dos fonemas. Cosnier (1982, p. 259) nos fornece os seguintes exemplos de códigos criados por

Birdwhistell: para indicar sobranças levantadas: $\cap \cap$; para cenho franzido: $\backslash /$; e para o movimento de uma sobrança isoladamente: $- \cap$.

Esse tipo de transcrição não nos pareceu conveniente para os nossos propósitos com a abordagem do gesto. Se, de fato, o estudo volta-se para a articulação entre gesto e fala (como é o nosso caso), então é preciso decidir por convenções de transcrição que permitam melhor evidenciar e estudar as relações entre o verbal e o gestual. Como coloca Tellier (2006), cabe a cada pesquisador escolher o modo de transcrição mais adequado aos seus objetivos de pesquisa. Mas, é também importante pensar no leitor. As seguintes questões ajudam a refletir sobre isso: “como dar conta precisamente e legivelmente da atividade dos locutores? Como apresentar ao leitor diferentes informações concernentes a fenômenos concomitantes sem, no entanto, tornar a leitura cansativa ou mesmo desagradável?”³⁰⁷ (TELLIER, 2006, p. 119).

Pareceu-nos, então, interessante a perspectiva macro-analítica de McNeill (*apud* TELLIER, 2006), cuja concepção sobre a articulação linguístico-gestual na fala também é a que mais corrobora nossa abordagem do gesto no enunciado concreto³⁰⁸. De acordo com Tellier (2006), esse gestualista faz uma apresentação linear dos movimentos que compõem o gesto, e em articulação ao momento do enunciado verbal em que o gesto é produzido. Além disso, às vezes, o autor recorre também ao desenho para mostrar visualmente o movimento do gesto (sua direção, trajetória, amplitude etc.).

Inspiramo-nos, então, nessa perspectiva de descrição macro-analítica, já que visamos abordar o gesto enquanto elemento constitutivo da enunciação, participando da produção, da recepção e da circulação do sentido na troca verbal. Na verdade, apropriamo-nos desse modelo via Tellier (2006), isto é, a partir da apropriação e apresentação que a autora faz da perspectiva descritiva macro-analítica de McNeill. Para ilustrá-la, apresentamos abaixo o modelo adaptado e elaborado por Tellier (2006, p. 126) em seu estudo:

Ang 13	Y avait [content] et [pas content] [4] [5]	4 Elle dessine un sourire avec ses deux index au niveau de sa bouche. 5 Elle croise ses bras sur sa poitrine.
--------	---	--

Como podemos ver, a autora transcreve o verbal e o gestual do enunciado em colunas separadas. Nos seguimentos verbais (coluna do meio), ela destaca entre colchetes as

³⁰⁷ “comment rendre compte précisément et lisiblement de l’activité des locuteurs? Comment présenter au lecteur différentes informations concernant des phénomènes concomitants sans pour autant rendre la lecture fastidieuse voire désagréable?” (TELLIER, 2006, p. 119).

³⁰⁸ Tratamos sobre a concepção de McNeill (1985) na subseção 3.2.3.2.

palavras em que há uma manifestação concomitante do gesto. Este é descrito na coluna da direita, e sinalizado pela numeração que aparece abaixo da palavra correspondente na coluna da esquerda. Se tivéssemos tomado o modelo adaptado por Tellier (2006), nossa transcrição seria como o exemplo abaixo, no qual reproduzimos uma breve passagem de nossos diálogos:

ACS-K	[eu não percebia] [mas agora vendo]	1 aponta tela com mão direita e aponta para si com a mão esquerda sobre o peito
117 K	[1] [2]	2 aponta a tela com a mão direita

Contudo, não nos pareceu interessante separar por colunas gesto e fala. Nosso interesse era apresentar o verbal e o gestual “entrelaçados” como de fato ocorre durante a fala. Assim, resolvemos usar o recurso dos colchetes, mas para descrever dentro deles a realização gestual logo em seguida à passagem de enunciado verbal, evidenciando, do seguinte modo, a articulação verbo-gestual/visual: se o gesto é concomitante com a passagem verbal, esta apresenta-se sublinhada; se o gesto se produz subsequentemente à passagem verbal, então esta não apresenta o sublinhamento, para sinalizar a não concomitância entre verbal e gestual, mas sua sequencialidade. Além disso, destacamos, ainda, a diferença entre verbal e gestual pelas cores: preto para o verbal e vermelho para o gestual.

Assim, conforme nossas convenções de transcrição, a passagem anteriormente apresentada no modelo de Tellier (2006), apresenta-se da seguinte forma em nossas análises:

117K: eu não percebia [aponta tela + aponta para si] mas agora vendo [aponta tela]
(ACS-K)

Tentamos ser breves na descrição dos gestos, muitas vezes suprimindo preposições e artigos, por exemplo. Essa supressão, a nosso ver, não atrapalha a compreensão do gesto descrito, tornando a codificação mais concisa. Quanto ao sinal (+), ele sinaliza a concomitância de dois gestos, cada um realizado com uma das mãos. Nesse caso, não nos pareceu significativo para a interpretação distinguir qual das mãos realizou cada gesto; o que queríamos destacar era o direcionamento do gesto para a tela e para si mesma no momento da realização do segmento verbal “eu não percebia”. Isso já era suficiente para o nosso propósito de mostrar a relação entre as produções verbal e gestual na construção enunciativa, e a partir disso explorar a interpretação da(s) significação(ões) materializada(s) verbo-visualmente.

A nosso ver, um modo de transcrição “mais econômico” tornaria a leitura mais fluida. E permitiria, ainda, ao leitor realizar diferentes enfoques de leitura, isto é, caso

quisesse focar primeiro o discurso verbal o leitor poderia ater-se às passagens em preto. Se depois desejasse focar a produção gestual, ele poderia ler apenas as passagens em vermelho. Em todo caso, não se perderia de vista o fato de que verbal e gestual ocorrem conjuntamente, simultaneamente ou subsequentemente, compondo o mesmo enunciado. De fato, nossas escolhas foram bastante determinadas pela preocupação de mostrar a concepção de que a fala é verbo-visual, isto é, fornecer uma apresentação que evidenciasse a integração entre as dimensões verbal e gestual da linguagem no enunciado da fala.

Vale ressaltar, também, que a distinção das cores destacando verbal (preto) e gestual (vermelho) teria a vantagem, a nosso ver, de auxiliar o trabalho de análise: por exemplo, facilitando a observação dos gestos recorrentes, como também a observação dos elementos verbais aos quais os gestos aparecem associados.

Uma observação, ainda, em relação ao modelo de McNeill (*apud* TELLIER, 2006), é que não utilizamos desenhos como o autor o faz. Recorremos ao uso da fotografia, isto é, imagens fixas dos gestos, extraídas a partir do congelamento do filme dos diálogos. Fizemos tal uso em determinados momentos que nos pareceram necessários e/ou convenientes: por exemplo, em nossa abordagem descritiva-interpretativa; e na apresentação dos resultados (inventário dos gestos). Além disso, apresentamos mais adiante, ainda nesta subseção, imagens ilustrativas dos gestos que aparecem em nossas transcrições, e, portanto, gestos efetivamente abordados em nossas análises. Tal apresentação visa auxiliar o leitor na compreensão de nossas descrições dos gestos.

Quanto aos tipos de gestos abordados, como dissemos em 3.2, à semelhança da proposta de McNeill (1985), os gestos para nós são principalmente os movimentos das mãos e dos braços. Todavia, incluímos também a descrição do movimento do tronco e da cabeça (quando nos pareceu significativo para a análise-intepretação), e do direcionamento do olhar (tela / alto / baixo / horizonte / lado (vazio) / mão), pois este apareceu como um elemento muito importante para o nosso propósito de compreender o direcionamento da atividade linguageira (para o objeto, para o destinatário – presente ou ausente), e também para perceber indícios do processo da materialização do projeto discursivo (hesitações, rupturas etc.).

Antes de apresentar nossos critérios de transcrição, devemos apresentar ainda uma justificativa em relação à quase não-abordagem da prosódia em nossa pesquisa. Quando decidimos abordar a dimensão gestual, pensamos que seria interessante contemplar também a prosódia. Isso nos permitira um estudo mais especializado da entonação vocal, que sabemos ser constitutiva dos enunciados da fala. Chegamos a buscar referências no campo dos estudos da prosódia. Todavia, dadas as nossas condições de tempo para realizar a pesquisa, chegamos

à conclusão de que não seria viável, para este estudo, abordar as três dimensões do enunciado de modo satisfatório. Assim, estamos conscientes de que, se por um lado avançamos com a abordagem da dimensão visual/gestual da fala, por outro lado, deixamos praticamente não explorada a dimensão prosódica; uma vez que não nos foi possível realizar um estudo especializado, com aprofundamento teórico e metodológico nesse campo. Contudo, cremos que nossa decisão se justifica pela prudência de não abranger o que, no contexto desta tese, não nos seria possível estudar com o devido cuidado.

No entanto, sabendo como é essencial a consideração da prosódia para a compreensão das enunciações da fala, estabelecemos ao menos alguns critérios – com base nas convenções apresentadas em Preti (2010) e Tellier (2006) – para descrever, por exemplo, as entonações exclamativas e interrogativas, as pausas e rupturas, os alongamentos de vogais e sílabas, e as pronúncias mais enfáticas de algumas sílabas ou palavras. Além disso, codificamos também a sinalização das tomadas de turno e as sobreposições.

Devemos ressaltar, ainda, que as verbalizações, nos diálogos de autoconfrontação, foram produzidas, em geral, de modo espontâneo, sem muita formalidade. O que condiz com o clima de familiaridade existente entre as participantes que já se conheciam e tinham uma certa convivência anterior na universidade. Muito embora, observemos também que cada participante tem um determinado estilo e grau de monitoramento da fala. Assim, buscamos preservar, na transcrição dos diálogos, os falares das participantes (professoras e pesquisadoras), transcrevendo suas verbalizações do modo mais fiel possível. Todavia, esclarecemos que não é propósito de nossa abordagem tratar das variações linguísticas.

A seguir, apresentamos o quadro com as convenções finalmente estabelecidas para a transcrição das sequências de diálogo analisadas.

Quadro 8 - Convenções para a transcrição das sequências de diálogo de autoconfrontação

<i>itálico</i>	fala como discurso citado direto
<u>eu não percebia</u>	segmento verbal simultâneo ao(s) gesto(s) descrito(s) em seguida entre colchetes
[aponta tela]	descrição do gesto
+	encadeamento de gestos simultâneos ou subsequentes (inter-)relacionados a um mesmo momento da produção gestual ou verbo-visual
...	qualquer pausa
/	cessão da fala pela tomada de turno pelo interlocutor
//	tomada de turno
\	ponto de inserção de sobreposição da fala
\\	início de fala sobreposta

!	entonação exclamativa
?	entonação interrogativa
: :: :::	prolongamento de vogal ou consoante
ISSO, MUIto	entonação enfática de sílaba ou palavra
[...]	corde, realizado pela autora, de parte da transcrição do enunciado

Fonte: elaborado/adaptado pela autora a partir da consulta a outros modelos de transcrição (PRETI, 2010; TELLIER, 2006; COSNIER, 1982).

Logo abaixo, apresentamos também um quadro com as abreviaturas convencionadas para identificar as locutoras dos enunciados e as fases dos diálogos.

Quadro 9 - Abreviaturas utilizadas para identificar as locutoras dos enunciados e as fases dos diálogos

Locutoras e fases da primeira experiência de autoconfrontação (EXP1)	
P1	Pesquisadora da primeira experiência de autoconfrontação (EXP1)
K	Professora K, participante da EXP1
M	Professora M, participante da EXP1
ACS-K	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação simples com a profa. K (diálogo K – P1)
ACS-M	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação simples com a profa. M (diálogo M – P1)
ACC-K	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada retomando a atividade docente da profa. K (diálogo K – M – P1)
ACC-M	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada retomando a atividade docente da profa. M (diálogo M – K – P1)
Locutoras e fases da segunda experiência de autoconfrontação (EXP2)	
P2	Pesquisadora da segunda experiência de autoconfrontação (EXP2)
AK	Professora AK, participante da EXP2
G	Professora G, participante da EXP2
ACS-AK	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação simples com a profa. AK (diálogo AK – P2)
ACS-G	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação simples com a profa. G (diálogo G – P2)
ACC-AK	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada retomando a atividade docente da profa. AK (diálogo AK – G – P2)
ACC-G	Sinaliza sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada retomando a atividade docente da profa. G (diálogo G – AK – P2)

Fonte: elaborado pela autora.

Para auxiliar a compreensão do leitor em relação às transcrições dos diálogos no capítulo de análise, apresentamos, a seguir, dois quadros ilustrativos da transcrição de sequências de diálogo de ACS e ACC.

Quadro 10 - Ilustrativo de transcrição de sequência de diálogo de ACS

Primeiras contextualizações das ações vistas / vividas – (ACS-K)
<p>Sequência de atividade: A professora liga o som e coloca um CD no aparelho. Em seguida, vai diante de sua mesa, onde seu livro está aberto, então, fala aos alunos: “<i>on tourne la page... on tourne la page... oh... pardon... ne tournez pas la page... fermez... fermez les livres tout le monde... fermez les livres...</i>”³⁰⁹</p> <p>1P1: quando você quiser parar para comentar...</p> <p>2K: é... pois é... <u>toda vida [bate dorso mão perna 2x] que eu ia fazer [bate dorso mão perna] essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição [movimento circular do indicador em riste] [olha tela]</u> eu sempre pedia pra eles abrirem na página... [...]</p>

Fonte: transcrição de sequência de diálogo conforme convenções estabelecidas pela autora.

Geralmente, apresentamos as sequências de diálogo analisadas dentro de um quadro como aparece acima, antes de apresentarmos nossa análise descritiva e interpretativa, na qual podemos retomar segmentos dos enunciados transcritos, conforme o caso. Na primeira linha do quadro, apresentamos, em geral, um título para a sequência transcrita, o qual evidencia o assunto, fenômeno ou evento focado por nossa abordagem descritiva-interpretativa. Indicamos, ainda, a abreviatura correspondente à fase de autoconfrontação da qual foi extraída a sequência de diálogo (ACS-K, nesse caso).

No espaço maior do quadro, apresentamos geralmente a descrição da **sequência de atividade** apresentada/vista no filme, correspondendo às ações e falas reproduzidas efetivamente até o momento da interrupção do filme anteriormente ao comentário. Quando se trata de sequência de diálogo de ACC, além da transcrição da sequência de atividade de aula ou no lugar dela, pode aparecer a transcrição da **sequência de diálogo de ACS** reproduzida/vista durante a ACC.

O quadro a seguir ilustra essa situação.

Quadro 11 - Ilustrativo de transcrição de sequência de diálogo de ACC

Manifestação da preocupação a partir da confrontação com o agir do outro (ACC-K)
<p>Sequência de diálogo de autoconfrontação simples (ACS-K):</p> <p>19P1: e assim... uma coisa... você sempre fala em francês né... você procura que eles entendam em francês...</p> <p>20K: eu falo em francês depois traduzo... porque como era turma de primeiro semestre... não... eles não acompanhavam... aí eu sempre traduzia... mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia... * / **</p> <p>* M levanta o indicador, olhando ainda para a tela. Em seguida vira-se para K, sorrindo.</p> <p>** K para o filme.</p> <p>42M: <u>mas por exemplo a K [olha e aponta tela]</u> ela fala muito mais em francês do que eu falo né... muito mais... eu observo <u>[olha tela] mas aí K [olha e aponta tela] você acha que todos eles [aponta tela + olha K]</u> estão entendendo bem? prestando atenção?</p>

Fonte: transcrição de sequência de diálogo conforme convenções estabelecidas pela autora.

³⁰⁹ “a gente vira a página... a gente vira a página... oh... perdão... não virem a página... fechem... fechem os livros todo mundo... fechem os livros...”

No caso da transcrição de seqüências de diálogo da fase anterior, visualizadas durante a ACC, apresentamos as réplicas com um maior deslocamento em relação à margem esquerda – como podemos ver no quadro acima. Além disso, a seqüência é antecedida pelo título **Seqüência de diálogo de autoconfrontação simples**.

Mais três observações. Primeira: os enunciados são numerados conforme a sua posição no diálogo, isto é, cada conjunto de diálogo (ACS ou ACC) tem suas réplicas numeradas a partir de 1, e o numeral é seguido da abreviatura que indica o locutor. No quadro acima temos: 42M (ACC-K), o que significa a quadragésima segunda réplica do diálogo da autoconfrontação cruzada retomando a atividade inicial da professora K, e indica, ainda, que a réplica é um enunciado de autoria da professora M. Segunda: quando aparecem passagens em francês, apresentamos a tradução em nota de rodapé. Terceira: quando há intervenções por parte das professoras ou pesquisadoras durante a visualização do filme, indicamos seu exato momento na reprodução do filme com os sinais *, **, *** e assim sucessivamente. Essas intervenções geralmente indicam a solicitação da interrupção do filme ou a manifestação do interesse de fazer algum comentário ou pergunta; e isso é especificado logo abaixo da descrição do conteúdo visualizado.

4.3.5.2 Lista descritiva e ilustrativa dos gestos abordados nos diálogos

Apresentamos, no quadro abaixo, nosso inventário dos gestos que ocorreram efetivamente nas seqüências de diálogo analisadas na tese. Os gestos são descritos entre colchetes e em vermelho, conforme nossa convenção de transcrição, visando fornecer uma compreensão, a mais clara possível, em relação à configuração dos gestos. As descrições / nomenclaturas são de nossa autoria, embora algumas tenham sido inspiradas em classificações propostas por Desmond Morris (1978): “mão-envelope” e “mão-bolsa” (ver quadro 12). Essas descrições / nomenclaturas constituíram uma ferramenta importante para o nosso trabalho de análise e interpretação, pois a partir delas pudemos verificar as ocorrências e recorrências dos gestos e associá-las a outros elementos dos enunciados e da troca, dos quais os gestos faziam parte em diferentes momentos dos diálogos. Vejamos, a seguir, a lista com as descrições e ilustrações dos gestos inventariados.

Quadro 12 - Lista descritiva e ilustrativa dos gestos transcritos

Lista descritiva dos gestos que ocorrem nas sequências de diálogo analisadas		
Olhar		
[olha tela]	[olhar alto]	[olhar horizonte]
		
Variantes: [olha lado (vazio)], [olha interlocutora (K/M/P1)], [olhar baixo].		
Gestos de apontar		
[aponta tela]	[aponta para si]	[aponta frente]
		
[aponta lado]	[aponta ouvido]	[aponta tela e lado simultaneamente]
		
Variante: [apontar interlocutora (K/M)]		
[mão → interlocutora (K/M)]		
		

Variantes: [mão → frente], [mão → tela], [mão → lado].

Associação de gesto + olhar

[olha e aponta tela]



[olha e aponta lado (vazio)]



[mão-pinça + olhar baixo]



Variantes: [mão-envelope + olhar baixo]

Gestos mais complexos

[murro na mão]



[mão-envelope]



[mão-pinça]



[movimento mão-bolsa testa frente]



[mão(s) espalmada(s)]



[mão-tábua de cortar]



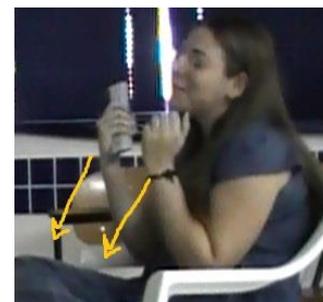
[mãos fatiando frente]

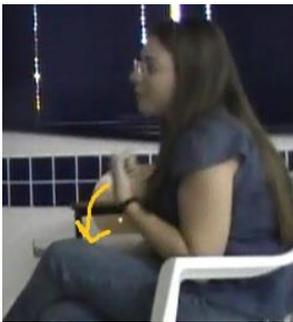


[mãos-martelos frente]



[mãos-martelos pernas]



[bate palma mão perna]		[bate dorso mão perna]	
			
Variantes: [bate mão(s) mesa], [bate dorso mão palma mão], [bate as palmas das mãos].			
[acena palmas fora alto]	[acena palmas fora meio]	[movimento palma(s) para baixo]	
			
[looping com a mão]			
			
Descrição: mão e braço descrevem um giro completo.			
[movimento mãos ventre → fora]	[braço estendido + palma para fora]	[sacode indicador em riste frente]	
			
Variantes de gestos com movimento	Detalhamento descritivo		
[sacode punhos alto]	A enunciadora sacode os punhos cerrados mais ou menos à altura do rosto.		
[sacode palma fora baixo]	A enunciadora sacode a palma da mão voltada para fora, em uma posição baixa.		
[movimento circular dedo indicador em riste]	Com o(s) dedo(s) indicador(es) em riste, a enunciadora o(s) movimenta de modo a descrever círculos sobre o eixo da(s) mão(s).		
[movimento mão(s) circular]	A enunciadora descreve movimentos circulares com a(s) mão(s).		
[movimento circular mãos-braços]	A enunciadora descreve movimentos circulares com mãos e braços.		

[movimento mão ouvido]	A enunciadora movimenta a mão aberta à altura do ouvido (p. ex. para indicar a ação de escutar).
[movimento circular mão/dedo indicador sobre a mesa]	A enunciadora desenha círculos com a mão ou com o dedo indicador sobre a mesa.
[movimento mão deslizando para frente sobre a mesa]	A enunciadora desliza a mão para a frente sobre a mesa.
[movimento longitudinal mão esquerda → direita]	A enunciadora descreve uma trajetória com a mão no ar, indo do lado esquerdo para o direito.
[movimento ascendente-descendente tronco e braços/mãos]	A enunciadora move o tronco e os braços / as mãos de baixo para cima.
[movimento mão alto atrás]	A enunciadora move a mão no alto para trás (p. ex. para indicar um tempo passado, um período anterior).
[movimento mãos peito-frente]	A enunciadora move a mão descrevendo uma trajetória do peito para a frente.
[movimento palma(s) para baixo]	A enunciadora move a(s) palma(s) da mão para baixo.
[movimento ascendente palma para cima]	A enunciadora eleva a(s) mão(s) com as palmas voltadas para cima (p. ex. para indicar a ação de levantar).
[movimento ascendente palma para baixo]	A enunciadora eleva a(s) mão(s) com as palmas voltadas para baixo (p. ex. para indicar a ação de baixar ou sentar).
[vira rosto lateralmente e aponta o lado oposto]	A enunciadora vira o rosto para um lado e, em seguida, volta-se e aponta para o lado oposto.
Gestos completando metáfora verbal	
[metáfora gestual periferia] [metáfora gestual margem] [metáfora gestual mergulhar]	Esses gestos complementam a significação de uma palavra usada metaforicamente pela enunciadora. Por isso chamamos “metáfora gestual” + palavra usada com sentido metafórico.
Gestos realizando uma mímica da palavra utilizada	
[mímica entre aspas] [mímica programa] [mímica falar] [mímica pegar] [mímica observar ao redor] [mímica ir de encontro]	Esses gestos realizam uma imagem que tende a complementar por semelhança a significação da palavra ou expressão verbal proferida no discurso, ou a ação indicada pela palavra ou expressão verbal.
Outros gestos facilmente reconhecíveis	
[estala os dedos], [acena cabeça verticalmente], [acena cabeça horizontalmente], [abre braços], [levanta mão esquerda], [coloca a mão tapando a boca], [pende cabeça lateralmente].	

Fonte: elaborado pela autora.

5 ABORDAGEM DIALÓGICA, DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA NOS DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa, com a qual buscamos compreender o funcionamento da atividade languageira em autoconfrontação e as forças motoras do desenvolvimento. Enfocamos, aqui, os dois primeiros objetivos específicos de nossa pesquisa: 1) investigar os meios enunciativos mobilizados pelas professoras na troca verbal em autoconfrontação e compreender como se manifestam as relações entre os três polos constitutivos da atividade languageira: sujeito, objeto e outro(s); 2) compreender as forças motoras do desenvolvimento, isto é, da transformação das relações dialógicas ao longo do processo de autoconfrontação. Ressaltamos que o terceiro objetivo específico³¹⁰ será enfocado posteriormente (capítulo 6, seção 6.3), pois se trata de ponderações a partir da abordagem dialógica apresentada a seguir.

Nossa abordagem descritiva, ao longo deste capítulo, visa mostrar, a partir de algumas sequências de diálogo, o uso de determinados recursos languageiros, a manifestação de certas atitudes discursivas, e, então, discutir os efeitos da apropriação desses recursos e dessas atitudes discursivas na troca verbal, interpretando os fenômenos e eventos revelados por seu uso na atividade languageira. Para alguns, talvez nossa abordagem possa parecer por demais longa e detalhada; para outros, os exemplos de sequências de diálogo talvez pareçam limitados. Justificamos afirmando que tentamos encontrar um equilíbrio, escolhendo as sequências que nos pareceram mais significativas, e explorando o mais minuciosamente possível e necessário, para mostrar e discutir os fenômenos e eventos que pudemos perceber com nossa abordagem de análise. Além disso, buscamos também fazer aparecer as funções dos gestos e dos meios enunciativos (retomados nos inventários do próximo capítulo) na ação dos sujeitos falantes e agentes.

Em 5.1, apresentamos a abordagem descritiva e interpretativa da atividade languageira na primeira experiência de autoconfrontação (EXP1). Em 5.2, tratamos, por sua vez, da atividade languageira na segunda experiência de autoconfrontação (EXP2).

³¹⁰ Ponderar sobre como o estudo da atividade languageira em diálogos de autoconfrontação e do desenvolvimento permite compreender melhor a atividade das professoras estagiárias de francês, e sobre como os conhecimentos produzidos permitem repensar as práticas de formação.

5.1 A ATIVIDADE LINGUAGEIRA NA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO (EXP1)

Seguindo o interesse de investigar e compreender as relações dialógicas nos diálogos de autoconfrontação, tomamos a decisão de buscar os momentos de diálogo em que havia realmente uma relação entre a atividade languageira e a atividade de trabalho. Fizemos, então, uma leitura dos diálogos observando a atividade de/em cada enunciado, isto é, verificando o objeto retomado na atividade languageira do sujeito e o direcionamento da produção discursiva para o destinatário.

A partir dessa leitura, observamos, nos diálogos de autoconfrontação simples da EXP1, que a atividade languageira dos sujeitos (professoras estagiárias e pesquisadora) voltaram-se mais diretamente para a atividade concreta. Quanto à atividade languageira das professoras estagiárias, elas tenderam a retomar aspectos das situações e as ações vistas no filme, recontextualizando-as por meio de atitudes narrativas, descritivas, explicativas, avaliativas, argumentativas etc. constituídas por recursos languageiros diversos – tanto linguísticos como não-linguísticos (por exemplo, o gesto, o olhar, a postura, a entonação).

Quanto à atividade languageira da pesquisadora P1, ela apresentou enunciados mais breves, manifestando predominantemente atitudes incitativas à produção discursiva das protagonistas, evitando manifestar sua posição sobre as sequências de atividade docente. Assim, compreendemos que a atividade da pesquisadora direcionou-se mais fortemente para a atividade das interlocutoras sobre o objeto, do que para o objeto em si. Muito embora, alguns de seus enunciados deixem entrever uma posição interpretativa do visto e do dito, seja na atividade de trabalho, seja na atividade languageira sobre o trabalho. Mesmo assim, observamos que essas breves atitudes narrativas ou descritivas – interpretativas do visto e do dito – orientavam-se principalmente pelo objetivo de instigar a produção discursiva das protagonistas, de lançar o debate, a reflexão sobre suas ações, sobre seus modos de fazer/agir e também sobre seus modos de compreender as situações de trabalho.

Entretanto, não podemos deixar de observar certa variação na atividade languageira da pesquisadora no diálogo com uma e outra professora. Atribuímos tal variação às relações únicas entre sujeitos, ao cruzamento de suas atividades, influenciando-se mutuamente. Por exemplo, observamos a manifestação de atitudes diretivas de condução do diálogo durante a autoconfrontação simples com a professora K, o que não ocorreu no diálogo de ACS com a professora M. Comparando as iniciativas de comentário após cada visualização de sequência de filme, nas ACS, percebemos que a professora M comentou mais

espontaneamente sua atividade após cada visualização, já a professora K nem sempre tomava a iniciativa de comentar, o que levou a pesquisadora a lhe dirigir, em alguns momentos, enunciados diretivos incentivando a professora a comentar as sequências de atividade vistas.

Além disso, observamos que, desde as instruções iniciais, antecedentes à primeira confrontação, a pesquisadora verbalizou duas diferentes orientações, isto é, dois diferentes enunciados diretivos e explicativos a respeito da atividade das protagonistas na autoconfrontação simples.

Quadro 13 - Instruções anteriores aos diálogos de ACS (EXP1)

Instrução dirigida à professora K (IaK)	Instrução dirigida à professora M (IaM)
O propósito da autoconfrontação simples – eu e você aqui – qual é? É você ver a sua atividade, as sequências da sua atividade, que eu escolhi e aí você vai contextualizar e descrever ³¹¹ pra mim, como se eu não estivesse presente no dia da sua aula. Você vai explicar <u>o que está fazendo</u> e por que você está fazendo. O <u>como faz</u> e o <u>por quê faz</u> para eu poder entender as suas ações e as suas falas nesse dia aí.	De todas as aulas que eu assisti de vocês duas, eu escolhi dois momentos de duas aulas diferentes, como duas atividades diferentes, aquelas que eu achei que seriam interessantes para os objetivos da minha pesquisa e também que seriam mais comparáveis entre vocês duas – você e a K. Então eu gostaria que você contextualizasse <u>o que você está fazendo</u> , as motivações das suas ações e das suas falas para que eu entenda o que você está fazendo e <u>por quê</u> .

Fonte: transcrição a partir do registro das autoconfrontações simples da EXP1.

Podemos supor que cada instrução possa ter suscitado uma percepção e uma compreensão particular das professoras, influenciando e dirigindo de certo modo suas atividades nos diálogos de autoconfrontação simples; o que certamente depende não apenas do conteúdo e da forma das instruções, mas também das circunstâncias e do modo de sua enunciação, da relação prévia entre professoras e pesquisadora, e dos próprios modos de perceber e compreender das participantes. Todavia, observamos tanto traços comuns como distintos nos dois enunciados.

Ambas as instruções apresentam a autonomia da pesquisadora na escolha das sequências de atividade das participantes: “as sequências da sua atividade, que **eu escolhi**” (IaK) e “**eu escolhi** dois momentos de duas aulas diferentes” (IaM). Apresentam também o conhecimento prévio que a pesquisadora teve das atividades, como observadora presente à realização da atividade concreta das professoras: “como se eu não estivesse presente no dia da sua aula” (IaK) e “de todas as aulas que eu assisti de vocês duas” (IaM). Esses dois aspectos criam uma relação desigual entre pesquisadora e protagonistas, podendo provocar nestas últimas uma certa expectativa em relação ao que será apresentado e ao que a pesquisadora

³¹¹ Destacamos em azul os aspectos diferenciais apontados em uma e outra instrução.

espera delas. Por exemplo, questões do tipo: que sequências de atividade ela terá escolhido? por que as escolheu? como as interpretou? que tipo de esclarecimentos espera ouvir? Supomos que tais expectativas devem, inevitavelmente, influenciar o trabalho de interpretação das próprias professoras em relação às sequências de suas atividades.

Em ambas as instruções, a pesquisadora prescreve a tarefa de *contextualizar* o que cada professora “está fazendo” para que ela possa entender suas ações e suas falas. Acreditamos que essa instrução instiga o enfoque da atividade concretamente vivida, incitando a retomada do visto (feito) e do dito no filme da atividade. Em IaK, a pesquisadora explicita ainda as tarefas de *descrever* e *explicar* o que K está fazendo. Em IaM, ela solicita não apenas a contextualização do que M está fazendo, mas também das “*motivações* das suas falas e das suas ações”. Além disso, em IaM, a pesquisadora revela que a escolha das sequências foi guiada pelos objetivos da pesquisa e pelo interesse de apresentar sequências de atividade mais comparáveis entre as professoras.

De fato, conforme dois textos fundamentais sobre a implementação e condução do quadro metodológico da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003), sugere-se a “seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.44).

O objetivo é promover uma espécie de perfilação dos diferentes modos de fazer/agir, para fazer ressaltar os aspectos comuns e específicos da atividade de trabalho, e instigar o debate e o desenvolvimento. A esse respeito, a instrução apresentada pela pesquisadora anteriormente aos diálogos de autoconfrontação cruzada constituiu, justamente, a afirmação desse objetivo – como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 14 - Instrução anterior aos diálogos de ACC (EXP1)

O objetivo desse momento é desenvolver discursivamente a atividade, para fazer aparecer o que é comum (o gênero), como também as diferentes formas de fazer (os estilos); enriquecendo uma a outra.

Fonte: transcrição a partir do registro da autoconfrontação cruzada da EXP1.

De fato, nos diálogos de ACC, houve um maior cruzamento entre as atividades languageiras das professoras. Além disso, nesse momento, as atitudes discursivas tenderam a se voltar para a atividade uma da outra em relação ao objeto. Isso favoreceu a manifestação e o diálogo entre diferentes posições, entre diferentes modos de fazer/agir e diferentes modos de perceber e compreender as situações do trabalho docente; sempre a partir da visualização de

situações concretas de atividade ou de comentários das próprias protagonistas, na ACS, em reação a essas situações.

Antes de passarmos à análise e discussão da atividade linguageira nos diálogos de autoconfrontação, detenhamo-nos um pouco sobre a atividade inicial que constituiu o objeto e o contexto para a produção discursiva das professoras.

5.1.1 A atividade inicial (EXP1)

Como vimos na subseção 4.1.3, os diálogos de autoconfrontação têm como referência primeira e contexto para a produção discursiva uma materialidade textual, isto é, um filme da atividade de trabalho concreta dos sujeitos protagonistas participantes do quadro metodológico.

No que concerne à EXP1, o filme inicial foi composto por um conjunto de sequências de ações docentes, cronologicamente ordenadas, de uma mesma aula de cada professora. Ambas as professoras trabalharam em suas aulas uma mesma lição do manual de ensino então adotado para as turmas de primeiro semestre de francês³¹². Tratava-se de um diálogo, em registro sonoro, usado para exercitar a compreensão oral dos alunos. O livro trazia a transcrição escrita do diálogo, intitulado *les colocataires*³¹³, seguida de algumas perguntas como exercício de compreensão oral. Como dissemos anteriormente, essa atividade foi escolhida em resposta à sugestão metodológica de implementação da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003) de que as sequências de atividade dos trabalhadores em coanálise sejam o mais comparáveis possível.

O filme representativo da atividade docente da professora K teve uma duração de quatorze minutos e quarenta e cinco segundos (0:14:45), o da professora M teve o total exato de quatorze minutos (0:14:00). Apresentamos, no quadro abaixo, o tempo de duração dos filmes da atividade inicial, dos diálogos de ACS e de ACC, e dos filmes editados para a segunda fase de diálogos (ACC). Convém dizer que os filmes para a ACC foram editados alternando sequências de atividade docente e sequências de seus respectivos comentários realizados durante a autoconfrontação simples.

³¹² GIURA, M. DI; BEACCO, J-C. *Alors?* Paris: Les Editions Didier, 2007.

³¹³ Expressão que designa companheiros de apartamento. Geralmente, trata-se de estudantes que dividem o aluguel de um apartamento, bem como os espaços, as demais despesas e tarefas relacionadas à vida doméstica.

Quadro 15 - Tempo de duração dos filmes (EXP1)

Professora		Atividade inicial	ACS	Filme p/ ACC	ACC
EXP 1	K	0:14:45	0:42:20	0:20:16	0:51:30
	M	0:14:00	0:51:18	0:25:42	0:57:00

Fonte: elaborado pela autora.

Nos apêndices (A e B), apresentamos os quadros com a descrição das sequências de ações docentes selecionadas e apresentadas no filme de cada professora (K e M) e uma especificação dos “objetos reagentes”, isto é, dos aspectos mobilizados (seja pela protagonista, seja pela pesquisadora) na produção discursiva durante a primeira confrontação com o filme (ACS).

Observamos, em nossas análises, que a discriminação dos temas (sentido lato) suscitados por cada sequência de atividade serviu como um recurso facilitando o trabalho de verificação das reações das professoras, tanto em termos de observar ao que cada uma reagia ou deixava de reagir, como no sentido de compreender suas atitudes discursivas em relação ao objeto e à atividade do outro sobre o mesmo objeto. Em suma, discriminar os objetos reagentes pareceu-nos um recurso válido para compreender como os objetos são retomados e atualizados no *tema* (sentido estrito) dos enunciados concretos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012), isto é, na posição materializada na produção discursiva dos sujeitos, no todo de cada uma de suas enunciações.

Entretanto, como não exploramos diretamente (nem em sua totalidade) as descrições da atividade inicial das professoras na apresentação de nossa abordagem descritiva-interpretativa, decidimos apresentar os quadros nos apêndices. Assim, a descrição das sequências de atividade que compuseram os filmes das autoconfrontações e a discriminação dos *objetos reagentes* (na ACS) ficam, de todo modo, disponíveis para uma eventual consulta do leitor.

5.1.2 Diálogos de autoconfrontação (EXP1)

Nesta subseção, abordamos descritiva e interpretativamente algumas sequências dos diálogos de autoconfrontação simples e cruzada da EXP1. Selecionamos essas sequências de acordo com o interesse de mostrar e discutir 1) as particularidades da atividade de recontextualização da atividade docente por cada uma das professoras no diálogo de ACS; 2) o fenômeno de estranhamento do outro e o desenvolvimento de si na ACC; 3) a ativação

de uma atividade de reflexão sobre a ação e o seu desenvolvimento no diálogo com o outro; 4) a tomada de consciência de si e a expressão da *percepção sensível*³¹⁴ em diferentes momentos dos diálogos de autoconfrontação. Esses quatro pontos correspondem a importantes aspectos da atividade linguageira nas autoconfrontações da EXP1, os quais ressaltaram em nossa abordagem dialógica de análise.

5.1.2.1 Recontextualização da atividade vivida nos diálogos de autoconfrontação simples³¹⁵

Como dissemos, nos diálogos de autoconfrontação simples, as professoras K e M analisam suas atividades referentes a uma mesma lição do livro. Tratou-se de um exercício de compreensão oral a partir do registro sonoro de um pequeno diálogo cuja transcrição escrita apresentamos abaixo.

Quadro 16 - Transcrição escrita do diálogo de compreensão oral (EXP1)

Transcrição escrita do diálogo de compreensão oral
Narradora : <i>des conversations... activité trois... page quarante-quatre... les colocataires...</i>
Voz feminina 1 : <i>je fais le ménage alors...</i>
Voz feminina 2 : <i>d'accord... et moi je fais les courses...</i>
Voz feminina 1 : <i>ah... oui... urgent le frigo est vide... tu vas où?</i>
Voz feminina 2 : <i>à coté de la poste comme d'habitude... Laurent...</i>
Voz masculina : <i>oui oui Blandine... j'arrive... j'adore visiter le supermarché... qu'est-ce qu'il faut acheter?</i>

Tradução do diálogo
Narradora : conversações... atividade três... página quarenta e quatro... “os companheiros de apartamento”
Voz feminina 1 : eu faço a faxina então...
Voz feminina 2 : ok... e eu faço as compras...
Voz feminina 1 : ah... sim... urgente a geladeira está vazia... você vai onde?
Voz feminina 2 : ao lado dos correios como de costume... Laurent...
Voz masculina : sim sim Blandine... estou indo... eu adoro ir ao supermercado... o que é preciso comprar?

Fonte: transcrição e tradução (realizadas pela autora) do áudio de compreensão oral a partir do registro da aula.

A sequência inicial do filme da atividade de cada professora mostra cada uma delas apresentando aos alunos a instrução antecedente à escuta do diálogo.

Gostaríamos de mostrar aqui o modo como cada uma das professoras retoma suas ações iniciais naquela atividade. Embora a lição e as tarefas iniciais sejam as mesmas, isto é, o mesmo áudio de compreensão oral e a tarefa de preparar os alunos para o exercício,

³¹⁴ Na subseção 5.1.2.4, correspondente à abordagem desse assunto, apresentamos nossa concepção sobre o que estamos chamando de “percepção sensível”.

³¹⁵ Sugerimos a leitura das discussões de análise de modo contínuo, do início para o fim, pois apresentamos as definições de noções relacionadas aos recursos linguageiros utilizados (atitudes discursivas, gestos, meios enunciativos etc.) à medida que eles aparecem nos diálogos. Essa foi nossa escolha para fazermos uma abordagem interpretativa da significação e função de cada elemento linguageiro, levando em conta o contexto enunciativo de que fazem parte.

observamos como as professoras manifestam diferentes formas de ação (na atividade docente) e também diferentes modos de recontextualizar a ação (na atividade linguageira).

Ainda uma observação sobre a condução da autoconfrontação simples: a protagonista da atividade inicial permanecia com o controle do aparelho de vídeo, e a ela cabia parar a reprodução do filme; todavia, ficou acordado que tanto a pesquisadora como o par (na ACC) poderiam solicitar, a qualquer momento, a interrupção do filme para intervir com perguntas e/ou comentários.

5.1.2.1.1 Atividade de compreensão oral – Professora K

Vejamos, no quadro abaixo, como a professora K recontextualiza sua atividade a partir das primeiras sequências filmadas, que mostram as ações instrucionais que ela dirige aos alunos anteriormente ao exercício de compreensão oral.

Quadro 17 - Primeiras recontextualizações das ações vistas/vividas (ACS-K)

Primeiras recontextualizações das ações vistas / vividas (ACS-K)
<p>Sequência de atividade: A professora liga o som e coloca um CD no aparelho. Em seguida, vai diante de sua mesa, onde seu livro está aberto, então, fala aos alunos: “<i>on tourne la page... on tourne la page... oh... pardon... ne tournez pas la page... fermez... fermez les livres tout le monde... fermez les livres...</i>”³¹⁶</p> <p>1P1: quando você quiser parar para comentar...</p> <p>2K: é... pois é... <u>toda vida</u> [bate dorso mão perna 2x] <u>que eu ia fazer</u> [bate dorso mão perna] <u>essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição</u> [movimento circular dedo indicador em riste] [olha tela] eu sempre pedia pra eles abrirem na página... <u>depois eu me lembrava</u> [movimento palmas dentro altura rosto] que não era isso que eu queria... eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender... mas <u>toda vida</u> [bate dorso mão perna + olha tela] eu fazia esse mesmo erro... eu primeiro pedia pra eles abrirem e <u>depois lembrava</u> [movimento palmas dentro altura rosto] <u>não não não...</u> [acena palmas fora alto] <u>fecha a página</u> [movimento palmas para baixo] <u>toda a vida</u> [bate dorso mão perna + olha tela] eu fazia isso...</p> <p>3P1: então... <u>você faz</u> [olha tela] um planejamento <u>do que eles</u> [mão → K] deviam fazer que era primeiro pra fechar o livro e <u>só escutar</u> [aponta ouvido]...</p> <p>4K: é... <u>só escutar...</u> [aponta ouvido + aponta tela] <u>sempre essa</u> [olha e aponta tela]... esse diálogo que tem no começo... eu sempre gosto de fazer isso pra eles tentarem entender... porque o livro ele tem duas... ele tem a parte de escutar... mas eu gosto de fazer essa também pra eles tentarem entender só com o áudio... <u>mas toda vez eu errava</u> [murro na mão] e <u>pedia pra eles abrirem na página</u> [murro na mão] aí... <u>não não não fecha</u> [acena palmas fora meio + movimento palmas para baixo] <u>tinha alunos que eu percebia</u> [aponta para si] <u>que eles já tinham lido</u> [aponta frente] e aí <u>sabiam responder já...</u> [aponta tela] porque tinham aberto aí...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-K (EXP1).

Após a visualização da primeira sequência de atividade filmada, é a pesquisadora que toma a iniciativa, interpelando K a comentar a sequência que estava sendo visualizada: “quando você quiser parar para comentar...” (1P1, ACS-K). A esse comando, que manifesta

³¹⁶ “a gente vira a página... a gente vira a página... oh... perdão... não virem a página... fechem... fechem os livros todo mundo... fechem os livros...”

sutilmente uma atitude diretiva-icitativa, a professora interrompe a reprodução do filme e comenta a sequência vista. O comando “neutro” da pesquisadora, indicando apenas a ação de comentar, mas sem indicar o objeto do comentário, permitiu à professora escolher livremente o objeto de sua produção discursiva.

Como podemos ver em 2K e 4K, a professora apresenta uma relação estreita com a atividade inicial apresentada no filme, retomando discursivamente as ações vistas. Isso fica evidente tanto verbal como visualmente/gestualmente. De fato, vários aspectos verbais e visuais/gestuais nos fazem compreender que a atividade languageira de K dirige-se à retomada recontextualizadora de sua atividade docente.

No que diz respeito aos aspectos verbais de sua produção discursiva, K recontextualiza as ações que acabara de se ver fazer por meio de uma atitude narrativa, uma espécie de relato da experiência vivida, usando o pretérito imperfeito (ia fazer, era, pedia, lembrava, queria...) e colocando-se como a autora das ações, usando o pronome “eu”.

Quanto aos aspectos não-verbais, o [olhar tela] marca também a relação direta e constante de sua atividade languageira com as ações vistas/vividas. No enunciado 4K, além de [olhar tela], K também [aponta tela] ao se referir à atividade: “é... só escutar... [aponta ouvido] [aponta tela] sempre essa [olha e aponta tela]... esse diálogo que tem no começo...”. Seguem as imagens correspondentes.

Figura 1 - Ilustração dos gestos [olhar e apontar tela] (ACS-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Essas duas ações de direcionamento para a tela (olhar e apontar) são realizadas constantemente nas atividades languageiras tanto das professoras como da pesquisadora. Tomamos essas ações como elementos de significação para o trabalho de interpretação, pois elas constituem ações distintas daquela de assistir ao filme. Com efeito, o [olhar tela] e [apontar tela] são realizados durante a produção discursiva, ou seja, em um momento em que

a reprodução do filme está em modo de espera. Por isso, para nós, esses gestos estão associados à atividade linguageira. Portanto, consideramo-los como elementos importantes para identificar a relação dos sujeitos falantes e agentes com a atividade vista/vivida, e para compreender as ações linguageiras nas quais esses gestos se encontram associados aos segmentos verbais. Em outras palavras, compreendemos que o estabelecimento dessa nova relação com a atividade inicial (via filme) supõe, efetivamente, a tomada do visto como um enunciado, como um signo ou conjunto de signos, do qual se compreende uma significação, e em relação ao qual se exerce uma compreensão responsiva ativa.

Voltando ao enunciado 2K, observamos que a referência da produção discursiva à atividade vista materializa-se, logo no início da recontextualização da situação, por meio de uma definição afirmativa verbo-visualmente constituída: “essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição [movimento circular dedo indicador em riste] [olha tela]”. O movimento da mão indica, a nosso ver, uma retomada e apresentação gestual da atividade – nesse caso, o exercício de compreensão oral³¹⁷.

A partir dessa definição, K retoma as ações vistas de modo narrativo-descritivo, apresentando-as como o seu *modo de agir* naquela situação, ou seja, como ações recorrentes, costumeiras. A recorrência da ação é marcada verbalmente tanto pelo uso do pretérito imperfeito como pelo advérbio de frequência “sempre” e a expressão coloquial “toda vida” (esta última indica de modo enfático a grande frequência de sua ação).

No entanto, em relação àquela situação de atividade, a professora deixa claro, nos enunciados 2K e 4K, a sua insatisfação com a recorrência de uma dada ação equivocada: “**eu sempre pedia pra eles abrirem na página...** (A) depois eu me lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] que não era isso que eu queria... eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender (B)”. A insatisfação pode ser deduzida da relação de contrariedade que se estabelece, no enunciado, entre a ação realizada (A) e o objetivo pretendido (B) naquela situação.

A esse respeito, observamos a explicitação de dois aspectos da situação vivida. Primeiramente, o objetivo da atividade em relação aos alunos, o que reforça a característica da atividade docente de ser dirigida para a atividade dos alunos, constituindo “uma co-atividade professor-alunos³¹⁸” (AMIGUES, 2003, p. 9), que precisa ser gerida pelo professor. A atividade da professora K, nesse caso, passa pela prescrição e organização da atividade dos

³¹⁷ Compreendemos, ainda, que esse seja um índice de como a situação de autoconfrontação permite reviver a experiência, e a manifestação gestual retomando a atividade mostra-nos o quanto o *métier* está incorporado nos gestos do profissional. Voltamos a essa questão no inventário dos gestos.

³¹⁸ “une co-activité professeur-élèves” (AMIGUES, 2003, p. 9).

alunos de escutar o diálogo e tentar entender. E, em segundo lugar, o equívoco interferindo na realização do objetivo. Observamos que o equívoco figura como o principal *objeto reagente* da atividade linguageira da professora nesse momento da confrontação. Ela o retoma mais de uma vez, manifestando sua contrariedade: “**mas toda a vida [bate dorso mão perna + olha tela]** eu fazia esse mesmo **erro...**” (2K – ACS-K).

K explicita também, no seu relato, como ela se dá conta da ação equivocada logo depois de realizá-la. Como vimos com Vigotski (*apud* CLOT *et al.*, 2001, p. 23), na seção 2.2.3, perceber as coisas de outro modo permite ao sujeito “outras possibilidades de ação em relação a elas³¹⁹”. De fato, a percepção de que sua ação instrucional contradiz a intenção/objetivo previamente planejada(o), leva a professora K a mudar sua conduta, isto é, a realizar uma outra ação. Assim, a percepção do “erro” (como ela o denomina) leva-a instantaneamente (pelo que deduzimos de sua construção discursiva, e também pela observação do encadeamento de suas ações no filme) a realizar uma ação reparadora. A percepção do equívoco é apresentada verbo-visualmente no diálogo de autoconfrontação, isto é, por meio de um relato acompanhado pelo gesto [movimento palmas dentro altura rosto], reforçando o processo interior da percepção de si, de sua própria ação. Vejamos as imagens.

Figura 2 - Ilustração do gesto [movimento palmas dentro altura rosto] (ACS-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Quanto à ação reparadora vista no filme da atividade, ela é retomada no enunciado de K e reconstituída de modo expressivo por meio de uma *dramatização* – um recurso que será ainda utilizado por ela em outros momentos da troca verbal; e que aparecerá também na atividade linguageira de outras professoras em autoconfrontação.

Chamamos de *dramatização* o meio enunciativo “reconstitutivo” da atividade docente, isto é, refere-se a uma espécie de breve encenação de ações linguageiras dirigidas

³¹⁹ “d’autres possibilités d’action par rapport à elles” (VIGOTSKI, 1997 *apud* CLOT *et al.*, 2001, p. 23).

aos alunos na situação de aula. A realização da dramatização envolve dois recursos. O *discurso citado direto*³²⁰, isto é, a reprodução de uma fala com uma entonação³²¹ simulando a suposta enunciação real pelo falante (que, no caso, pode ser o próprio sujeito ou um outro – designado de modo específico ou geral³²²). Como se trata da fala, é a diferença entoacional do segmento de discurso citado que nos permite distingui-lo como a produção simulada de uma outra enunciação. Além desse recurso, compõe a dramatização uma *produção gestual* remetendo ao movimento corporal, em geral das mãos e dos braços, que acompanha e constitui a ação linguageira docente representada. Em suma, a dramatização refere-se a uma produção verbo-visual reconstitutiva de uma ação linguageira que, nos nossos diálogos, geralmente está relacionada à atividade docente.

A dramatização é usada, em 2K e 4K, para reconstituir a mesma ação reparadora. Nos dois casos, a professora reconstitui a ação linguageira instrucional que ela dirige aos alunos – uma fala verbo-visualmente composta: “*não não não... [acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo]*”. Portanto, nesse caso, tanto o discurso citado direto como a produção gestual remetem à fala da própria professora na situação de ensino. Seguem as imagens da dramatização em 2K.

Figura 3 - Ilustração da dramatização (ACS-K)



³²⁰ Tratamos sobre esse recurso linguageiro – processo de apreensão e apreciação do discurso no discurso –, com base em Bakhtin/Volochínov (2010), na subseção 3.1.1.

³²¹ Como explicamos na nota de rodapé 222 (na seção 3.2, p. 135), compreendemos, no que concerne aos enunciados da fala, que a entonação prosódica está em estreita relação com a entonação apreciativo-valorativa. Ou seja, podemos dizer que a entonação compõe-se de duas contrapartes, uma material – correspondente às modulações da voz –, outra presumida e ideológica – correspondente aos acentos de valor. Assim, nossa análise-interpretação busca levar em conta a relação inextricável entre essas duas contrapartes da entonação.

³²² Mais adiante, neste capítulo, teremos oportunidade de abordar outros exemplos de discurso citado direto e de dramatização nos diálogos de autoconfrontação.

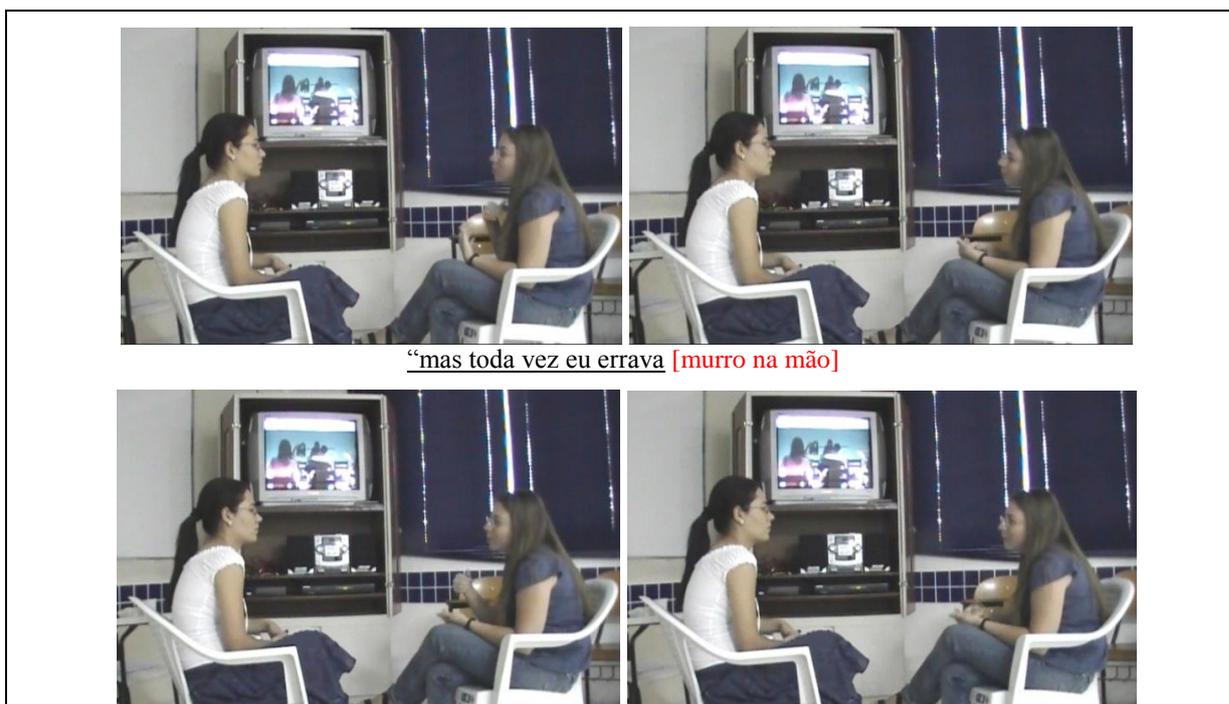
página” [movimento palmas para baixo]” (2K – ACS-K)

Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Observando a sequência enunciativa, podemos reforçar nossa compreensão de como a tomada de consciência da professora, na situação de aula, leva à transformação de sua conduta. A partir disso, fazemos a hipótese de que a objetivação desse processo de percepção do equívoco, na situação de autoconfrontação, permite uma nova compreensão do vivido, favorecendo uma possível transformação da ação futura. Sobre isso, Clot e Faïta (2000, p. 34) citam Vigotski: “ter consciência de suas experiências vividas não é nada mais do que tê-las à sua disposição³²³”.

Em 4K, a mesma ação é retomada, mas reconstituída de um modo ao menos minimamente diferente. Desta vez, a tomada de consciência transformadora da conduta da professora é apenas subentendida pelo dêitico “aí”, o qual introduz a dramatização da ação reparadora: “aí... *não, não, não, fecha* [acena palmas fora meio + movimento palmas para baixo]”. Além disso, entendemos que, nesse momento, a professora enfatiza mais sua insatisfação com o equívoco do que a tomada de consciência deste. A ênfase se materializa por meio de uma entonação gestual: o gesto [murro na mão] que acompanha os seguimentos verbais.

Figura 4 - Ilustração do gesto [murro na mão] e repetição da dramatização (ACS-K)



³²³ “Avoir conscience de ses expériences vécues n’est rien d’autre que les avoir à sa disposition” (VIGOTSKI, 1925 *apud* CLOT ; FAÏTA, 2000, p. 34).



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Explorando, ainda, os aspectos gestuais dos enunciados 2K e 4K, chamamos a atenção para os gestos [bater mão perna] e [murro na mão]. O primeiro é realizado três vezes em 2K, acompanhando a expressão “toda vida”. O segundo é realizado em acompanhamento à repetição do relato da ação equivocada: “mas toda vez eu errava [murro na mão] e pedia pra eles abrirem na página [murro na mão]”. A nosso ver, esses gestos têm uma função retórica de enfatizar, juntamente com a entonação vocal, aquilo que está sendo dito. Por isso, consideramo-los como uma *entonação gestual*.

Além disso, compreendemos que, em 2K e 4K, esses gestos não apenas enfatizam a contrariedade entre a ação e o objetivo docentes, mas expressam também a insatisfação da professora com o próprio equívoco. A mudança do gesto [bater mão perna] para o gesto [murro na mão] manifesta, a nosso ver, uma intensificação da entonação remetendo à expressão da contrariedade / insatisfação. É o que compreendemos, principalmente, quando observamos que o [murro na mão] aparece associado respectivamente aos segmentos verbais “mas toda vez eu errava” e “e pedia pra eles abrirem na página”, como que estabelecendo a relação entre ação e consequência. Assim, a mudança do gesto sinaliza também, para nós, uma mudança de entonação e de significação.

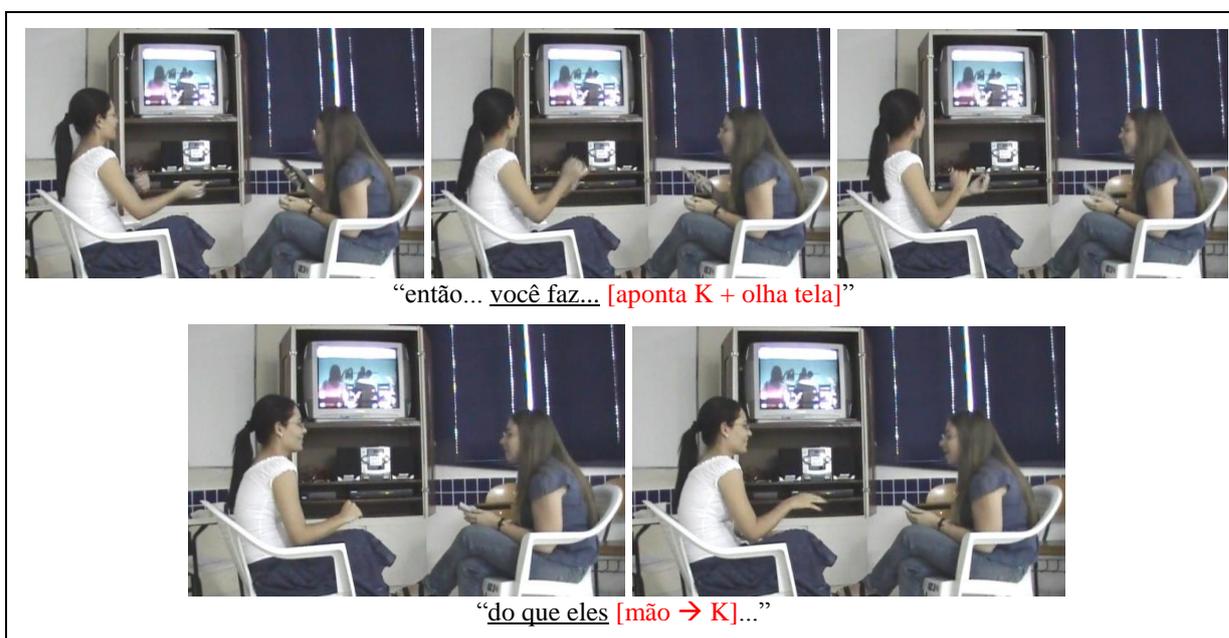
Desde o início da contextualização em 2K, pode-se subentender a compreensão de que o “erro” tem uma consequência na ação dos alunos. Mas, em 4K, ela é efetivamente explicitada por meio de uma atitude narrativa-expositiva da *percepção na situação*: “tinha alunos que eu percebia [aponta para si] que eles já tinham lido [aponta frente]”. Compreendemos, pela construção enunciativa subsequente, que a interpretação da professora de que os alunos “tinham lido” decorre de sua observação posterior de que eles “sabiam reponder já...[aponta tela]”. O gesto [apontar tela] reforça, a nosso ver, a compreensão de que a professora reage ao que é visto. Em outras palavras, ela encontra no filme da atividade os

elementos que lhe permitem tanto compreender como comprovar sua interpretação da relação entre suas ações docentes e as (re)ações dos alunos.

Desse modo, entrevemos, na última passagem do enunciado 4K, uma associação entre a capacidade dos alunos de responder ao exercício de compreensão oral e o fato de eles terem lido a transcrição escrita do diálogo. Essa associação vai se manifestar mais explicitamente em um momento posterior do diálogo da ACS-K em resposta a outra sequência da atividade inicial. Antes de nos voltarmos para essa questão, vejamos um último aspecto da primeira sequência de diálogo: a relação entre os enunciados 3P1 e 4K.

Devemos observar que, antes de tudo, o enunciado 4K é produzido em resposta à atitude afirmativa-interpretativa da pesquisadora: “então... you faz [aponta K + olha tela] um planejamento do que eles [mão → K] deviam fazer que era primeiro pra fechar o livro e só escutar [aponta ouvido]...” (3P1). De início, verificamos uma ação interpelativa, em que a professora é designada tanto verbalmente pelo pronome pessoal “você” como pelo gesto [apontar K] e [mão → K]. Vejamos as imagens.

Figura 5 – Ilustração da interpelação realizada pela pesquisadora (ACS-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Dessa vez, contudo, a pesquisadora apresenta, mesmo que brevemente, uma afirmação interpretativa da atividade, na qual se observa uma relação tanto com o visto como com o dito em 2K. Para nós, a relação com o visto está manifestada na ação de [olhar tela], que é realizada simultaneamente à interpelação verbal “você”. E, a relação com o dito

apresenta-se na afirmação interpretativa da ação de K, a qual é acompanhada da interpelação gestual [mão → K].

De fato, a pesquisadora manifesta em seu discurso a compreensão de que K planeja, anteriormente ao momento da aula, a tarefa dos alunos de “fechar o livro e só escutar”. Tal interpretação revela-nos dois aspectos. Primeiramente, o fato de que P1 reage ao que fora dito por K sobre sua ação. Assim, compreendemos que a atitude afirmativa-interpretativa tem a função de mostrar para a professora a sua compreensão do dito. O segundo aspecto diz respeito à preocupação de P1 com as questões de pesquisa, dentre as quais se destaca a compreensão da constituição da atividade das professoras e o retrabalho das prescrições, para o que parecia importante fazer ressaltar os determinantes das ações e dos modos de agir. Nesse sentido, remeter ao planejamento da atividade das professoras poderia levar à manifestação de pistas sobre tais determinantes. Com isso, podemos compreender que o enunciado 3P1 tem uma função predominantemente incitativa, constituindo ao mesmo tempo uma atitude afirmativa-interpretativa-incitativa. Em outras palavras, compreendemos que os elementos de interpelação e a breve afirmação interpretativa dirigem-se a incitar a professora K a desenvolver seu comentário no sentido de revelar os determinantes daquela atividade.

4K responde ao enunciado incitativo da pesquisadora, inicialmente, com uma atitude confirmativa, retomando parte do enunciado 3P1, repetindo inclusive o gesto: “é... só escutar... [aponta ouvido]”. Em seguida, K passa a uma atitude explicativa-afirmativa da ação como um modo de agir costumeiro, já que é apresentado no presente do indicativo, com a expressão “**eu gosto de** + verbo da ação”. Se relacionarmos essa construção sintática ao enunciado 3P1, percebemos que o uso do presente do indicativo pela pesquisadora “você faz” pode ter influenciado a atitude discursiva de K, de usar também o tempo presente e generalizar a ação vista como uma ação típica do seu fazer ou, ainda, como uma preferência.

Entretanto, o que se sobressai, no enunciado 4K, é a retomada do equívoco da ação instrucional. Depois de confirmar e explicar seu modo de agir, em resposta à solicitação da pesquisadora, K reafirma, no pretérito imperfeito, a recorrência do erro e dramatiza mais uma vez sua ação reparadora. Essa retomada confirma, a nosso ver, o equívoco como o principal objeto reagente de sua atividade discursiva, isto é, como aquilo que lhe chamou mais atenção naquela sequência de atividade. Além disso, manifesta-se, como já vimos, ao final do enunciado 4K, sua percepção da consequência da primeira ação instrucional (abrir o livro) na ação dos alunos (ler a transcrição do texto oral), e a interferência disso no objetivo do exercício de compreensão oral.

Como dissemos, essa questão é retomada mais explicitamente em um outro momento do diálogo. Vejamos a sequência no quadro abaixo.

Quadro 18 - Explicitação de um subentendido da atividade docente (ACS-K)

Explicitação de um subentendido da atividade docente (ACS-K)
<p>Sequência de atividade: Depois de algumas respostas dos alunos sobre o número de pessoas no diálogo, a professora pergunta quantos homens e quantas mulheres participam da conversa. Dirigindo-se a uma aluna, ela pergunta: “<i>Tu n’as pas compris?</i>”. Depois ela diz: “<i>Pas de problèmes.* On écoute encore une fois.</i>” A professora coloca o diálogo completo mais uma vez. ** / ***</p> <p>* K prepara controle. ** P1 intervém [mão →K]. *** K para o filme.</p> <p>17 P1: [mão →K] como é que você acha que foi a compreensão deles a partir da primeira escuta?</p> <p>18 K: <u>é...</u> [olha tela] <u>eu acho que</u> [aponta para si]... que compreenderam bem... <u>o E. ali</u> [olha e aponta tela] não... ele leu... acho que ele leu na hora que eu pedi pra abrir... porque ele disse tudo muito direitinho assim... <u>e conhecendo ele</u> [olha e aponta tela]... eu sei que ele é um bom aluno... mas pra entender tudo que estava não dava... acho que ele deu uma lida... [olha tela] mas acho que os outros entenderam mais ou menos...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-K (EXP1).

Observando as sequências de aula anteriores à sequência de atividade descrita no quadro, compreendemos que o enunciado 18K remete não apenas a esse momento, mas a uma sequência anterior da aula. Contextualizemos: após a primeira escuta do áudio de compreensão oral, a professora faz algumas perguntas bem simples aos alunos: quantas pessoas falam no diálogo, quantas delas são homens e quantas são mulheres. No entanto, um dos alunos, em vez de responder às perguntas da professora, reproduz trechos das réplicas do diálogo. Porém, normalmente não se espera que um estudante iniciante de uma língua estrangeira (primeiro semestre) possa compreender facilmente um texto oral e ainda reproduzir com acerto trechos do que é dito. Muito menos após uma única escuta. Esse é um subentendido da atividade docente em línguas estrangeiras, um conhecimento partilhado entre professores e, possivelmente, mesmo entre os alunos.

Podemos deduzir que esse subentendido esteja subjacente à própria pergunta da pesquisadora sobre “a compreensão deles a partir da primeira escuta”. Como podemos ver, dessa vez, a pesquisadora determina o objeto ao qual a professora deve reagir, e sua pergunta demanda dela uma atitude avaliativa da situação. Desse modo, compreendemos que P1 reage ela mesma a esse aspecto da situação vista no filme: a compreensão dos alunos. Embora não desenvolva um enunciado interpretativo sobre o assunto, a pesquisadora direciona a atividade discursiva da professora para esse objeto. Possivelmente, sua pergunta reage inclusive ao que é dito pela professora, na situação, em resposta ao comentário de uma aluna: “*Tu n’as pas*

compris?[...] Pas de problèmes. On écoute encore une fois.” Podemos, enfim, considerar a possibilidade de uma percepção, por parte da pesquisadora, da relação entre o que é dito pela professora e o conhecimento subjacente àquele tipo de situação do ensino de línguas.

K responde à pergunta da pesquisadora com uma avaliação positiva: “eu acho que... que compreenderam bem...” (18K), embora a situação vista e a própria fala da professora, na situação, – “*tu n’as pas compris*” –, evidenciem o fato de que os alunos não puderam entender muito do texto oral a partir da primeira escuta. Todavia, a continuação de sua fala dirigida a uma aluna – “*pas de problème... on écoute encore une fois*” – mostra a naturalidade com que ela recebe a informação. O comentário da aluna está inaudível no filme, mas a partir da fala da professora podemos deduzir que se trata provavelmente da informação de que ela não pôde compreender o diálogo.

O subentendido subjacente à avaliação positiva apresentada pela professora revela-se, em seguida, na oposição que ela faz entre a resposta da maioria dos alunos à primeira escuta do áudio e a resposta do aluno que “disse tudo muito direitinho”. Por meio de uma atitude mista – avaliativa e explicativa – a professora mostra sua percepção em relação à ação do aluno: “o E. ali [olha e aponta tela] não... ele leu...”. Pelo menos dois aspectos implícitos da situação e, principalmente, do modo como K a compreende, condensam-se no enunciado 18K: 1) a percepção da consequência do equívoco da instrução anterior ao exercício de compreensão oral: “acho que ele leu na hora que eu pedi pra abrir... porque ele disse tudo muito direitinho assim...”; 2) a diferença entre compreensão oral e compreensão escrita – uma diferença crucial para definir a atividade pedagógica em questão e para a sua avaliação.

De fato, essa diferença remete a uma prática privilegiada no ensino de línguas estrangeiras, isto é, o trabalho das quatro habilidades: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Como pudemos ver na seção 2.4.3 do capítulo 2, a distinção dessas habilidades remonta à difusão da abordagem comunicativa na Didática das Línguas. Desde então, essa distinção continua, em geral, a fundamentar teórico-normativamente o trabalho docente de línguas estrangeiras. Com efeito, esses fundamentos mantêm sua força reguladora 1) nos manuais de ensino que constituem a base do trabalho nos cursos de línguas e, em geral, são formulados conforme essa abordagem metodológica, que repercute nas orientações do CECRL; e 2) nos livros de Didática e de Teoria do Ensino das línguas que embasam a formação de professores de línguas. Desse modo, esses fundamentos difundem-se e atualizam-se nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

No final do enunciado 18K, a construção discursiva explicativa-avaliativa da situação – “eu sei que ele é um bom aluno... **mas pra entender tudo que estava não dava...** acho que ele deu uma lida... [olha tela].” – reforça, a nosso ver, a ideia do subentendido partilhado no ensino-aprendizagem de línguas a respeito das situações de compreensão oral. Nesse caso, explicita-se o entendimento sobre a dificuldade comum e esperada dos alunos iniciantes em relação à compreensão oral de uma língua estrangeira. Finalizando sua fala, K reitera a oposição entre as ações dos alunos em geral e daquele aluno em particular, deixando implícita a ideia de que os dois casos são diferentes e, portanto, avaliados também diferentemente: “mas acho que os outros entenderam mais ou menos...”.

Passamos, a seguir, à discussão das primeiras recontextualizações da professora M em relação às suas ações vistas/vividas.

5.1.2.1.2 Atividade de compreensão oral – Professora M

Vejamos, abaixo, as primeiras reações da professora M ao filme de sua atividade, observando o modo como ela recontextualiza suas ações instrucionais anteriores ao exercício de compreensão oral.

Quadro 19 - Primeiras recontextualizações das ações vistas/vividas (ACS-M)

Primeiras recontextualizações das ações vistas/vividas (ACS-M)
<p>Sequência de atividade: A professora, à frente de sua mesa, em pé diante dos alunos sentados em semicírculo, apresenta a seguinte instrução para o exercício de compreensão oral:</p> <p><i>On va écouter un dialogue.</i> A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciassem o som, o timbre da voz. * Tá certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si. Mas aí você vai dizer “valha, M...”. Então, vamos fazer o seguinte: Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra tal? Certo? Tá?</p> <p>* M pausa o filme e comenta.</p> <p>1M: pronto aí né... porque <u>é muito difícil por exemplo [mão-envelope]</u>... um aluno tá no primeiro semestre... então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua [movimento mão ouvido]... então quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo... <u>interpretar logo esse diálogo [mão espalmada]</u> é uma coisa <u>bem incoerente [mão espalmada] logo aí [aponta a tela] no início da aula [mão espalmada]</u> né... então quando ele pelo menos tenta identificar coisas... é é... não o diálogo em si <u>mas por exemplo é... [mão-envelope + olhar baixo]</u> coisas que é é... <u>como é que a gente diz [mão-envelope + olhar mão]</u>... coisas que fazem parte do diálogo... <u>ele vai começar como assim pela margem [metáfora gestual margem]</u> né... <u>ele não mergulha logo [metáfora gestual mergulhar] começa pela margem [metáfora gestual margem]</u> ele vai <u>escutar [aponta ouvido]</u> claro que em qualquer língua... eu acredito que dá pra diferenciar se fala um homem se fala uma mulher se fala uma criança... e a partir daí você já começa a a <u>como é que se diz [mão-envelope + olhar mão]</u>... a tirar do aluno alguma informação que ele já tem... <u>que ele já... [olha e aponta tela] já conseguiu ter [olha e aponta tela] com alguns dias de aula [aponta tela]</u> né... então <u>se eles [olha e aponta tela] identificassem pra mim que é um homem que é uma mulher são tantos homens tantas mulheres que não tem homem só tem mulher ou vice-</u></p>

versa... eles já estariam dizendo alguma coisa daquele diálogo [mão espalmada]... né...

2P1: ah então você [mão → M] sempre faz [olha e aponta tela]... dá esse tipo de instruções antes deles escutarem algum áudio? um exercício [aponta ouvido] em que eles têm que escutar?

3M: pronto... porque senão eles vão ficar preocupados... em identificar o diálogo todo [mão espalmada] né... pra dizer que eles entenderam isso... que isso... e que [olha e aponta tela] no começo do primeiro semestre [mão-pinça] esse pra mim [aponta para si] não pode ser o objetivo [mão espalmada] porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível [mão espalmada] né... eu... eu não iria ter êxito nessa minha aula [aponta tela] se esse fosse o objetivo... o objetivo é realmente começar a identificar os personagens... a partir daí começar a falar uma coisa que a gente já aprendeu... por exemplo a palavra *fille* a palavra *garçon* a quantidade... né... então...

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-M (EXP1).

M interrompe voluntariamente o filme depois de ouvir uma parte da sua fala dirigida aos alunos. Ela inicia a contextualização da atividade de um modo particularmente diferente. Em vez de retomar diretamente o que é visto no filme – como fizera K, relatando narrativamente as ações vistas/vividas –, M faz inicialmente uma contextualização geral e ilustrativa da situação de ensino: “por exemplo... um aluno tá no primeiro semestre...”.

Na primeira parte do enunciado (1M), M reconstrói a situação a partir de uma atitude explicativa e avaliativa da situação. Primeiramente, em relação à dificuldade dos alunos iniciantes em compreender a língua estrangeira: “porque **é muito difícil por exemplo** [mão-envelope]... um aluno tá no primeiro semestre... então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua [movimento mão ouvido]...”. Em seguida, uma avaliação em relação à conduta do professor, nessa situação, caso ele exija muito desse aluno: “então quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo... interpretar logo esse diálogo [mão espalmada] **é uma coisa bem incoerente** [mão espalmada] logo aí [aponta a tela] no início da aula [mão espalmada] né...”.

De certo modo, M parece afastar-se um pouco da situação vivida, ao se referir ao aluno e ao professor de um modo geral. Mas, como vemos, no final dessa passagem, ela reporta a contextualização geral que acabara de fazer à situação vista no filme: “logo aí [aponta tela]”. Vejamos a imagem correspondente abaixo.

Figura 6 - Ilustração gesto [apontar tela] (ACS-M)



Fonte: imagem extraída do filme da ACS-M (EXP1).

De fato, se observamos o conteúdo temático do enunciado 1M, percebemos que ele faz referência direta ao que M diz aos alunos na aula: “A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura.” A partir disso, podemos compreender que seu enunciado apresenta, na verdade, uma atitude explicativa-argumentativa de sua ação instrucional. A continuação do enunciado corrobora essa compreensão, visto que a professora retoma, em seguida, o conteúdo das perguntas que ela prescreve aos alunos.

[...] então quando ele pelo menos tenta identificar coisas [...] não o diálogo em si mas por exemplo [...] coisas que fazem parte do diálogo... [...] claro que em qualquer língua ... **eu acredito que** dá pra diferenciar se fala um homem se fala uma mulher se fala uma criança... [...] (1M, ACS-M). [grifos nossos]

Assim, sua construção explicativa-argumentativa sobre as informações adequadas de se exigir do aluno iniciante apoia o que ela coloca como objetivos para a compreensão oral de seus alunos. Entendemos que o enunciado é argumentativo pois tem a função de apoiar o que ela diz/faz na aula, de defender a coerência de sua compreensão e ação naquela situação. Desse modo, entendemos que M recontextualiza não apenas a situação vista, mas principalmente a compreensão subjacente à sua fala/ação instrucional. A marcação de seu posicionamento – “eu acredito que” – reforça nossa interpretação.

Por outro lado, o tom argumentativo do enunciado 1M está pontuado também por aspectos gestuais. Os gestos [mão-envelope] e [mão espalmada], por exemplo, que ela repete ao longo do enunciado criam efeitos sobre a própria produção discursiva. Por isso, entendemos que esses gestos constituem *gestos retóricos* que servem para reforçar as entoações dos seguimentos verbais, contribuindo para criar/reforçar tanto os tons como as significações do discurso.

O gesto [mão-envelope] aparece associado a momentos em que a professora busca as palavras para dizer, para construir as significações pretendidas em seu discurso. De certo modo, a mão empunhada cria uma expectativa sobre o que vai ser dito, tornando o discurso mais solene. Segue uma imagem ilustrativa do gesto [mão-envelope] em 1M.

Figura 7 - Ilustração gesto [mão-envelope] (ACS-M)



Fonte: imagem extraída do filme da ACS-M (EXP1).

Além disso, o fato de que o [olhar baixo] – isto é, um olhar que desce sobre a mão empunhada – muitas vezes associa-se ao gesto [mão-envelope] reforça nossa compreensão de uma busca dos meios para enunciar o que, de certo modo, já se faz presente ao espírito. Assim, mesmo quando a melhor forma de dizer ainda não foi encontrada, a mão empunhada sinaliza que a ideia já está presente. A significação parece estar contida na mão, sobre a qual o olhar se direciona, parecendo buscar os meios de materializá-la em palavras.

Isso reforça a concepção de McNeill (1985, p. 350) de que gesto e fala são “partes de uma mesma estrutura psicológica³²⁴”. Conforme a classificação do autor, poderíamos dizer que a [mão-envelope + olhar baixo] são como *índices e comentários metalinguísticos*, isto é, sinalizam uma “quebra nas computações internas³²⁵” (MCNEILL, 1985, p. 354), mas, ao mesmo tempo, evidenciam e constituem a tentativa do falante de dar prosseguimento ao seu processo cognitivo, apesar do enfrentamento de um obstáculo ou uma dificuldade momentâneos.

A nosso ver, gesto e fala partilham um mesmo momento de construção cognitiva – psicológica e ideológica. Como ressaltam tanto Bakhtin/Volochínov (2010) como Vigotski (2008a) – cada autor ao seu modo –, os signos fornecem o material e o instrumento para a construção do pensamento. Nesse caso, observamos que fala e gesto constituem as ferramentas da produção discursiva das professoras em autoconfrontação; e, correlativamente, apresentam-se como os elementos para a construção da compreensão responsiva das interlocutoras na troca verbal, e também para a nossa interpretação *a posteriori*.

Abaixo, duas imagens ilustrativas do gesto [mão-envelope + olhar baixo] em 1M.

³²⁴ “parts of the same psychological structure” (MCNEILL, 1985, p. 350).

³²⁵ “break in the internal computations” (*Ibid.*, p. 354).

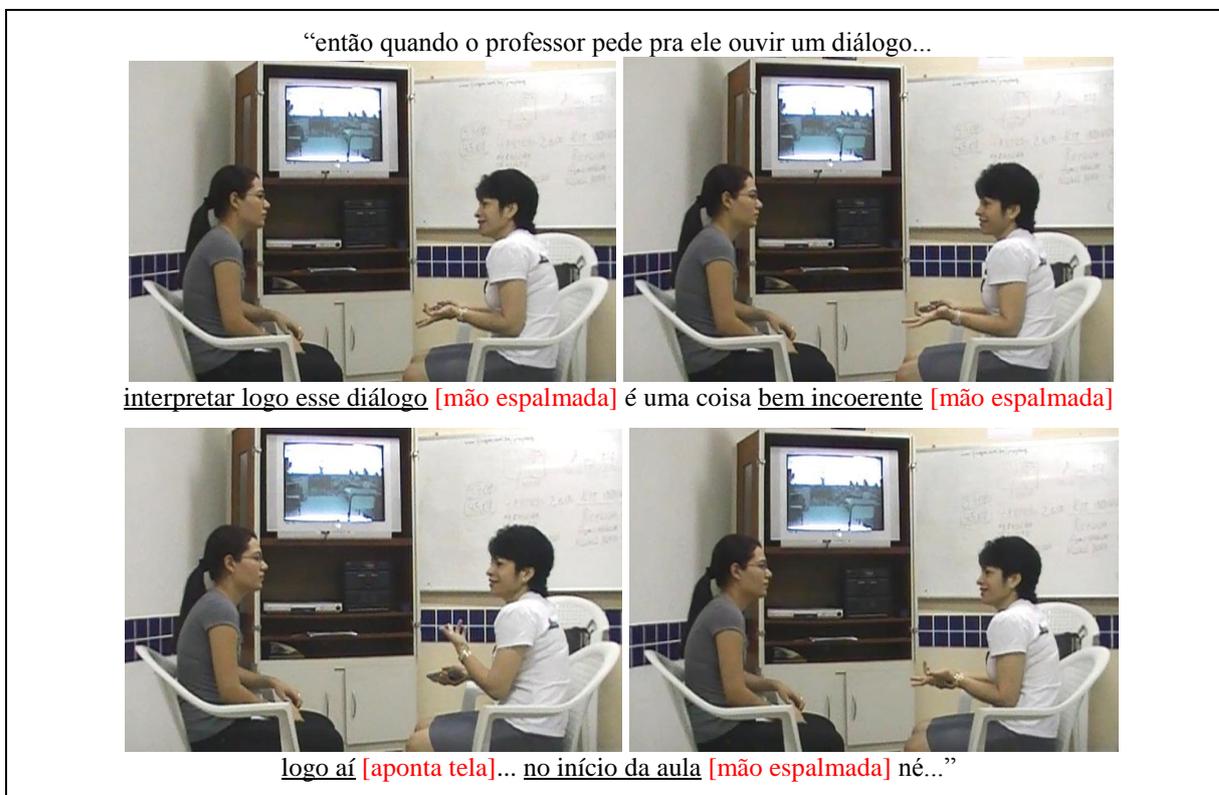
Figura 8 - Ilustração da associação [mão-envelope + olhar baixo] (ACS-M)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-M (EXP1).

O gesto [mão espalmada], por sua vez, ajuda a compor a atitude avaliativa da professora sobre a situação de ensino contextualizada por ela. O gesto é realizado, sobretudo, no início do enunciado (1M), quando ela apresenta sua posição a respeito do que deve ou não ser cobrado do aluno iniciante em um exercício de compreensão oral. Vejamos o segmento verbo-visualmente.

Figura 9 - Ilustração de enunciado apresentando o gesto [mão espalmada] (ACS-M)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-M (EXP1).

Assim, o gesto [mão espalmada] reforça o tom de constatação de sua posição avaliativa, como a afirmação sobre algo factual e mesmo evidente, como ressalta o gesto de [apontar tela]. Desse modo, podemos dizer que o gesto [mão espalmada] confere também um tom argumentativo ao discurso de M. Observamos que, ao final do enunciado 1M, novamente ela realiza esse gesto concluindo sua primeira recontextualização da situação, com uma posição explicativa-argumentativa sobre sua ação instrucional: “então se eles [olha e aponta tela] identificassem pra mim que é um homem que é uma mulher [...] eles já estariam dizendo alguma coisa daquele diálogo [mão espalmada]... né...”.

Figura 10 - Ilustração do gesto [mão espalmada] ao final do enunciado (ACS-M)



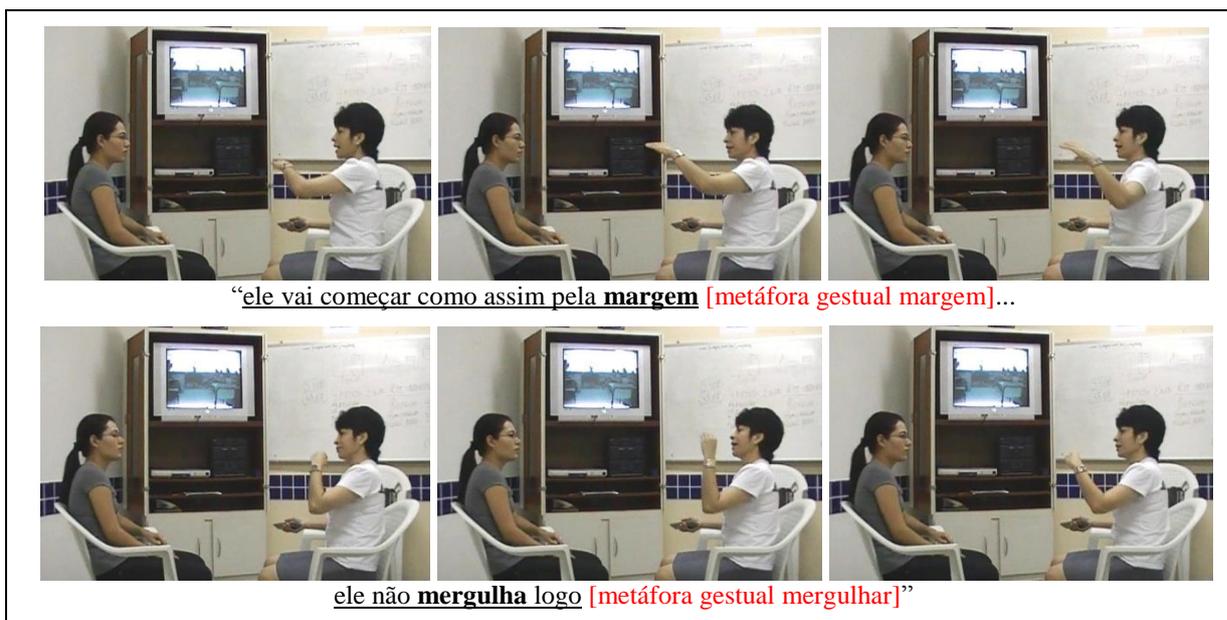
Fonte: imagem extraída do filme da ACS-M (EXP1).

Como vemos na imagem acima, essa última realização do gesto [mão espalmada] apresenta uma inclinação para o lado em que está posicionada a tela, fazendo-nos perceber também uma função dêitica (associada ainda ao demonstrativo “daquele”) de apontar para a tela em referência à situação vista. Com efeito, podemos observar, ao longo do enunciado 1M, uma alternância entre o geral e o específico. Gradativamente vão aparecendo gestos de apontar e olhar a tela (cinco ao todo) e também o discurso vai se tornando cada vez mais específico. Tudo isso corrobora, a nosso ver, a compreensão de que a atividade linguageira de M volta-se, nesse momento, para a atividade vivida, a qual é retomada como objeto de sua produção discursiva. De fato, na parte conclusiva do enunciado, M refere-se inclusive aos seus próprios alunos e a si mesma como professora: “então se **eles** identificassem pra **mim**”.

Ainda em relação aos elementos gestuais que reforçam a compreensão de uma atitude explicativa-argumentativa, observamos na atividade linguageira de M um recurso que chamamos aqui de *metáfora verbo-visual*. Trata-se, inicialmente, de uma metáfora verbal, isto é, a utilização de uma palavra ou expressão para produzir efeitos de sentido baseados na criação de uma relação simbólica de semelhança entre termos, objetos ou fenômenos que, a

princípio, não mantêm nenhuma relação concreta entre si. No enunciado 1M, a professora usa as palavras “margem” e “mergulhar” para explicar o modo como o aluno iniciante começa a abordar um texto oral em língua estrangeira: “ele vai começar como assim pela margem [metáfora gestual margem] né... ele não mergulha logo [metáfora gestual mergulhar] começa pela margem [metáfora gestual margem]”. Vejamos as imagens ilustrativas da produção gestual associada às metáforas margem e mergulhar.

Figura 11 - Ilustração da metáfora verbo-visual (ACS-M)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-M (EXP1).

Categorizamos a metáfora como verbo-visual pois, como vemos, uma produção gestual associa-se à metáfora verbal expressando também visualmente a relação simbólica de semelhança. Neste caso, M estabelece verbo-visualmente uma relação metafórica, ou seja, uma comparação simbólica e implícita entre duas esferas de atividade e dois campos semânticos: entre o início da aprendizagem de uma língua estrangeira e a relação do indivíduo com a água na prática da natação e do mergulho. O gesto associado à metáfora verbal produz, a nosso ver, um efeito tanto entoacional como de significação, isto é, reforça tanto o tom do discurso (nesse caso, explicativo-argumentativo) como a significação pretendida em relação às dificuldades do aluno iniciante de língua estrangeira e sua aprendizagem gradativa.

É importante observar que essas metáforas verbo-visuais são produzidas em resposta à dificuldade sinalizada pelos gestos [mão-envelope + olhar baixo]. Assim, compreendemos que a metáfora verbo-visual surge como a resolução do problema enfrentado e, logo, como um micro-desenvolvimento. Isto é, a professora encontra os meios para

materializar a significação pretendida, servindo-se de um recurso metafórico plurisemiótico, ou seja, associando o linguístico e o gestual. Conforme McNeill (1985), os gestos metafóricos descrevem imagens que ajudam a constituir conceitos abstratos. Nesse caso, a imagem visual reforça o efeito metafórico da significação das palavras “margem” e “mergulhar”, servindo de instrumento para explicar a concepção da professora M sobre o modo de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao final do enunciado 1M, a pesquisadora reage (2P1), com uma atitude interpretativa-incitativa, ao que acabara de ser dito por M. Seu enunciado não chega a ser uma pergunta, mas sua entonação interrogativa apresenta-se como uma demanda de confirmação em relação à sua compreensão:

ah então você [mão → M] sempre faz [olha e aponta tela]... dá esse tipo de instruções antes deles escutarem algum áudio? um exercício [aponta ouvido] em que eles têm que escutar? (2P1, ACS-M).

Como podemos observar, P1 inicia sua intervenção do mesmo modo como fizera no diálogo de ACS com a professora K, isto é, com uma interpelação verbo-gestual [mão → M]. Além disso, sua atitude interpretativa é também construída no presente do indicativo “faz” e com o advérbio de frequência “sempre”, instigando a professora a refletir, a partir da ação vista “[olha e aponta tela]”, sobre o seu *modus operandi* naquela situação.

Figura 12 - Ilustração da interpelação realizada pela pesquisadora (ACS-M)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-M (EXP1).

De fato, a pesquisadora apresenta, nos diálogos de ACS, a constante preocupação de fazer as professoras voltarem-se para a atividade vista/vivida, de fazê-las retomarem a atividade docente como objeto da atividade linguageira e de uma atividade reflexiva em relação ao grau de recorrência e às particularidades das ações, aos seus determinantes, às concepções subjacentes etc.

M responde ao enunciado da pesquisadora com uma nova atitude explicativa. Contudo, dessa vez, ela volta-se mais claramente para sua ação instrucional dirigida aos alunos. Torna-se explícito, em 3M, o seu objetivo de direcionar a ação dos alunos na escuta do diálogo. Nesse sentido, revela-se em sua fala a antecipação das possíveis condutas dos alunos, e sua tentativa de evitar aquelas que lhe parecem inadequadas ao nível de aprendizagem deles: “porque senão eles vão ficar preocupados... em identificar o diálogo todo [mão espalmada] né... [...] e que [olha e aponta tela] no começo do primeiro semestre [mão-pinça] esse pra mim [aponta para si] não pode ser o objetivo [mão espalmada]” (3M).

Quanto à produção gestual, verificamos que, em 3M, aparecem gestos já manifestados no primeiro enunciado (1M). O gesto [olhar e apontar tela], referindo a situação real sobre a qual fala a professora; e o gesto [mão espalmada], enfatizando a antecipação da conduta do aluno, e colocando-a como algo quase certo caso a professora não direcione os objetivos da escuta. Aparecem, ainda, outros gestos. O gesto [apontar para si] associado ao segmento verbal “pra mim”. Com essa associação verbo-visual, M marca sua posição em relação ao objetivo de compreensão oral adequado a alunos iniciantes. E, o gesto [mão-pinça], que nos parece uma variante do gesto [mão-envelope]. Em 3M, entendemos que esse gesto serve para enfatizar o momento inicial da aprendizagem dos alunos.

Figura 13 - Ilustração do gesto [mão-pinça] (ACS-M)



Fonte: imagem extraída do filme da ACS-M (EXP1).

Depois de apresentar sua posição sobre o objetivo didático adequado naquela situação, M apresenta uma espécie de reforço explicativo à sua compreensão: “porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível [mão espalmada] né...”. E, revela ainda sua compreensão de que o alcance do objetivo depende intimamente do sucesso dos alunos nas tarefas prescritas por ela: “eu não iria ter êxito nessa minha aula [aponta tela] se esse fosse o objetivo...”. Além disso, os verbos no futuro do pretérito (“seria”, “não iria”), somados ao gesto [mão espalmada], acrescentam um tom argumentativo à atitude explicativa.

Como podemos perceber, em 3M, a professora retoma a atividade vista/vivida de um modo mais específico. Ao longo da ACS, houve ainda momentos de alternância entre o geral e o específico em seu discurso. Todavia, a partir desse momento, sua atividade linguageira mostra mais marcadamente a retomada do que é visto no filme, e, ao recontextualizar as situações, M coloca-se explicitamente como autora das ações docentes. Conjecturamos que esses indícios de mudança possam ser efeito do cruzamento de sua atividade com a da pesquisadora, cujas atitudes discursivas, a exemplo de 2P1, tendem a “puxá-la” para a experiência vista/vivida por ela.

Vejamos, a seguir, um outro momento do diálogo de ACS, no qual M retoma discursivamente a ação que acabara de se ver fazer no filme.

Quadro 20 - Outras recontextualizações na ACS-M

Outras recontextualizações na ACS-M
<p>Sequência de atividade: M coloca o áudio completo do diálogo três vezes seguidas. Depois, dirige-se aos alunos e pergunta: <i>combien de personnes parlent dans le dialogue?</i>*</p> <p>* P1 olha para M, M para o filme e comenta.</p> <p>17M: <u>ai eu...</u> [olha tela] ... antes né um pouquinho antes... eu repeti três vezes né... <u>é...</u> [olha tela]... às vezes eu repito <u>muito mais</u> [movimento mão circular]... eu eu eu não sigo nem na aula e nem na prova por exemplo <u>tantas vezes...</u> tem que ser <u>tantas vezes...</u> [olha tela] porque para alguns alunos duas ou três vezes é o suficiente pra... pra me responder... <u>pra</u> [mão pinça + olhar baixo]... chegar ao objetivo <u>que eu como professor</u> [aponta para si] <u>quero dele</u> [aponta lado]... <u>pra outros não</u> [mão espalmada] né... [olha tela] então eu sempre tenho uma tendência <u>de repetir repetir repetir e repetir</u> [movimento mão circular]...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-M (EXP1).

Nesse enunciado, observamos M reagir ao que é visto com uma breve atitude narrativa, com a qual ela retoma discursivamente sua ação docente, usando o pretérito simples e marcando-se como sujeito da ação: “ai eu... [...] eu repeti três vezes né... é... [olha tela]...”. Logo em seguida, M passa a uma atitude descritiva-explicativa, generalizando – por meio do presente do indicativo – a ação vista/vivida como o seu modo de agir/fazer naquele tipo de situação. M destaca verbo-visualmente a possibilidade de repetir o áudio ainda mais vezes e nega uma predeterminação do número de repetições: “às vezes eu repito muito mais [movimento mão circular]... eu eu eu não sigo nem na aula e nem na prova por exemplo tantas vezes... tem que ser tantas vezes”.

Através de sua atitude descritiva-explicativa, M deixa evidente como sua ação docente está atrelada à ação do aluno, ou melhor, aos objetivos que ela determina para suas ações didáticas: “porque para alguns alunos duas ou três vezes é o suficiente pra... pra me responder... pra [mão pinça + olhar baixo]... chegar ao objetivo que eu como professor [aponta para si] quero dele [aponta lado] ... pra outros não [mão espalmada] né...”. O aspecto

do direcionamento da atividade do professor para a atividade do aluno é, de fato, explicitado constantemente na atividade linguageira de M. Aliás, como também o vimos nas primeiras contextualizações de K à sua atividade docente.

Em relação aos elementos gestuais do enunciado 17M, observamos o [movimento mão circular] que retoma a ação docente e enfatiza a possibilidade de várias repetições; o gesto [apontar para si], marcando juntamente com a expressão verbal “eu como professor” o papel/estatuto de M na situação; a [mão espalmada] expressando um tom de evidência sobre o fato de que os alunos apresentam diferentes graus de facilidade ou dificuldade na compreensão oral; o gesto [mão pinça + olhar baixo] aparece em um breve momento de hesitação na produção discursiva; e, finalmente, o gesto [apontar lado], que faz referência ao aluno não espacialmente presente, mas colocado como o destinatário da atividade docente (portanto, como a alteridade constitutiva). Além disso, M aponta para o lado em que está a tela, ressaltando a ancoragem do dizer na situação vista/vivida. Lembrando Volochínov (1981), observamos aí um exemplo concreto do complexo entrelaçamento da situação real (nesse caso, oferecida pelo filme) com a produção discursiva, constituindo a parte não-verbal e presumida do enunciado, sem a qual não é possível compreender o seu *tema* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012).

Por fim, M conclui o enunciado (17M) generalizando enfaticamente, a partir da ação vista, o seu modo de agir: “então eu sempre tenho uma tendência de repetir repetir repetir e repetir [movimento mão circular]...”.

A seguir, dedicamo-nos às retomadas dessas primeiras recontextualizações da atividade nos diálogos de autoconfrontação cruzada, e ao modo como as professoras “observadoras” reagiram à atividade uma da outra.

5.1.2.2 Estranhamento do outro e desenvolvimento de si nos diálogos de autoconfrontação cruzada

Nesta seção, apresentamos e discutimos algumas sequências dos diálogos de autoconfrontação cruzada. Primeiramente, mostramos como as próprias protagonistas retomam as recontextualizações realizadas na autoconfrontação simples, agora em diálogo com o par. Em seguida, enfocamos o modo como as professoras “observadoras” reagiram à atividade uma da outra. Com efeito, observamos que a visualização da atividade inicial de cada professora, na segunda fase, parece ter levado o par “observador” a desenvolver a ação mais do que a própria protagonista. Assim, buscamos mostrar aqui como o efeito de

estranhamento da ação do outro (isto é, o reconhecimento do seu fazer diferente) provocou ora uma atividade reflexiva em relação às diferentes possibilidades de ação, ora uma tomada de consciência a respeito do próprio modo de agir/fazer.

5.1.2.2.1 Atividade de K retomada por M

A seguinte passagem de diálogo refere-se a uma segunda recontextualização (em ACC) da sequência inicial da atividade de K. Vejamos como a própria professora protagonista (K) recontextualiza pela segunda vez as mesmas ações iniciais, agora na presença do par (M), e dirigindo seu comentário principalmente a este.

Quadro 21 – Nova recontextualização da atividade na ACC-K

Nova recontextualização da atividade na ACC-K
<p>Sequência de atividade (profa. K): Na aula, a professora diante da sua mesa, onde seu livro está aberto, pede aos alunos para abrir o livro numa determinada página.</p> <p><i>“on tourne la page... on toune la page... oh... pardon... ne tournez pas la page*... fermez... fermez les livres tout le monde... fermez les livres**...”</i></p> <p>* K ri e leva a mão à testa, baixando a cabeça. ** K para o filme.</p> <p>1K: é... deixa eu parar aqui... só pra explicar... M... <u>toda vida</u> [aponta tela] que eu ia fazer essa atividade de escutar que é <i>Des conversations</i>... eu sempre me esquecia de dizer pra eles fecharem o livro... primeiro eu dizia coloca na página tal... <u>ai não não não</u> [acena palmas fora alto + braços estendidos frente] <u>toda vida</u> [movimento mão-bolsa testa frente 3X] eu <u>fazia isso</u> [bate palma mão perna] sabe... ai sempre tinha <u>um espertinho que lia ali rapidinho</u> [mão → frente] <u>e...</u> [bate palma mão perna] <u>e pegava</u> [bate palma mão perna]... era uma coisa assim que eu não conseguia... me lembrar de... sabe...</p> <p>2M: e eles adoram né... quando tá na página... [aponta tela + sorrindo]</p> <p>3K: pois é... ai eu <u>fecha fecha</u> [acena palmas fora meio + sorrindo]</p> <p>4P1: ai no caso eles já pegam a informação né... que era pra escutar</p> <p>5K: tem uns que não... que são honestos... <u>mas tem uns</u> [olha e aponta tela]... <u>o E. Ali</u> [aponta tela] ele dá uma olhadinha assim...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-K (EXP1).

Logo no início da visualização de sua instrução aos alunos, quando K percebe o equívoco de sua ação, ela leva uma mão à cabeça, sorrindo. Possivelmente, a realização desse gesto (ver imagem abaixo) indica a intenção de expressar o seu lamento em relação ao que vê. Ao mesmo tempo, o gesto mostra que, mais uma vez, K reage ao equívoco da ação, o que enfatiza seu estatuto de objeto reigente.

Figura 14 - Ilustração da reação gestual da protagonista ao ver o filme de sua atividade inicial (ACC-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACC-K (EXP1).

Em seguida, K interrompe o filme e comenta. A recontextualização da situação, nesse momento, constitui uma síntese do que a professora havia dito nas réplicas 2K, 4K e 17K do diálogo de ACS. K apresenta, novamente, uma atitude narrativa, usando o pretérito imperfeito e enfatizando a recorrência de seu “esquecimento” em dizer para os alunos fecharem o livro: “eu sempre me esquecia de dizer pra eles fecharem o livro...”.

Percebemos, contudo, que K reformula o seu comentário, e modifica algumas escolhas lexicais. Por exemplo, enquanto na ACS ela diz “depois eu me lembrava”, na ACC, ela diz “eu sempre me esquecia”. Mesmo assim, K retoma na ACC as principais informações já transmitidas por ela na ACS – 2K, 4K e 17K. O recurso à dramatização da ação reparadora também é retomado nesse momento: “primeiro eu dizia coloca na página tal... aí *não não não* [acena palmas fora alto + braços estendidos frente]” (1K, ACC-K). Todavia, como podemos ver nas imagens abaixo, a dramatização da mesma ação apresenta modificações em seu modo de realização tanto verbal como gestual.

Figura 15 - Ilustração da dramatização na autoconfrontação cruzada (ACC-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACC-K (EXP1).

O gesto [bater mão perna] reaparece, em 1K (ACC), enfatizando sua insatisfação em relação à ação equivocada e recorrente. Dessa vez, K manifesta, ainda, outro gesto de

reforço entoacional: o [movimento mão-bolsa testa frente], com o qual ela pontua as entoações de sua fala para ressaltar a recorrência do equívoco. Vejamos algumas imagens para dar uma ideia da sequência de gestos.

Figura 16 - Ilustração da alternância dos gestos [movimento mão-bolsa testa frente] e [bate palma mão perna] (ACC-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACC-K (EXP1).

Finalmente, K apresenta o seu conhecimento em relação aos alunos que, aparentemente, aproveitam a situação de o livro estar aberto para ler a transcrição escrita do diálogo. Essa informação é enunciada de modo afirmativo e breve, mostrando o conhecimento compartilhado sobre a situação: “aí sempre tinha um espertinho que lia ali rapidinho [mão → frente + bate palma mão perna]... e pegava [mão → frente + bate palma mão perna]...” (1K). Subentende-se também, nessa passagem, a ideia de que a leitura da transcrição escrita interfere no objetivo da atividade de compreensão oral. O par de réplicas 2M e 3K, altamente codificadas, corrobora a ideia de uma avaliação compartilhada da situação; principalmente se contrastamos com a réplica da pesquisadora 4P1 – uma afirmação direta e explícita:

2M: e eles adoram né... quando tá na página... [aponta tela + sorrindo]

3K: pois é... aí eu fecha fecha [acena palmas fora meio + sorrindo]

4P1: aí no caso eles já pegam a informação né... que era pra escutar

Como vemos, 2M reage à contextualização de 1K com uma observação sutil mas enfática em relação à consequência de pedir que os alunos abram o livro antes de um

exercício auditivo; sua observação deixa entrever a tendência do aluno de “aproveitar” essa situação e “burlar” o objetivo da tarefa. 3K entende prontamente a significação do dito em 2M, e responde com o mesmo grau de codificação: profere a expressão “pois é” – aparentemente vazia de sentido, mas que denota um subentendido partilhado –, seguida da repetição da dramatização da ação reparadora destinada a evitar a “trapaça” do aluno. Bem diversa é a réplica 4P1, na qual a pesquisadora diz, com todas as letras, aquilo que não é claramente enunciado, mas dito de modo criativo pelas professoras M e K.

Observamos aí a sutileza das avaliações subentendidas, que, segundo Clot e Faïta (2000, p. 11), compõem o gênero do *métier* e organizam tacitamente a atividade de cada profissional. Os autores explicam que elas parecem estar de tal modo encarnadas nos profissionais, e em suas condutas, que geralmente dispensam formulações verbais explícitas. É também essa economia do gênero que confere eficácia às ações daqueles que o dominam.

Em 4P1, a pesquisadora mostra compreender, na troca das professoras K e M, os subentendidos relacionados àquela situação do ensino de LE. Mas, principalmente, a forma como ela constrói seu enunciado, com uma atitude discursiva afirmativa-interpretativa, revela a sua preocupação, enquanto pesquisadora na autoconfrontação, de desdobrar e objetivar – de modo claro e explícito – as dimensões implícitas da atividade.

Em resposta à intervenção da pesquisadora (4P1), K adequa sua atitude discursiva, passando a uma exposição mais informativa e pontual de sua percepção (já exposta em 17K da ACS) em relação aos alunos que parecem “aproveitar” a situação para ler a transcrição do diálogo: “tem uns que não... que são honestos... mas tem uns [olha e aponta tela]... o E. Ali [aponta tela] ele dá uma olhadinha assim...” (5K).

Mais adiante na ACC-K, durante a visualização da situação de aula em que esse aluno reproduz trechos completos do diálogo de compreensão oral, M intervém, revelando outros aspectos percebidos por ela e objetivando o diálogo interior que a confrontação com essa situação lhe provoca. Segue a transcrição da sequência de atividade vista e da troca verbal suscitada por ela.

Quadro 22 - Reação às sequências de atividade do outro na ACC-K

Reação às sequências de atividade do outro na ACC-K
Sequência de atividade (profa. K): Um aluno fala passagens do diálogo: “visiter un supermarché ³²⁶ ” A professora repete a passagem mencionada pelo aluno: “il va visiter un supermarché... très très bien... visiter un

³²⁶ “ir a um supermercado”

supermarché... oui... tout le monde a compris ça?³²⁷ O aluno continua: “oui oui Blandine... j’adore visiter le supermarché³²⁸” * / ** A professora reforça: “quelqu’un adore visiter le supermarché...³²⁹”

* M ergue levemente o tronco e abre a boca.

** K para o filme.

13M: é... [dedo indicador em riste frente] eu queria comentar... é por exemplo [aponta K + olhar horizonte] porque você diz [aponta tela + olhar baixo] nós né [olha K] sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem... [olha tela] mas você não tem a impressão [olha e aponta K] de que eles já leram em casa [aponta tela] não? \

14K: \\ às vezes sim \

15M: \\ quando tem um ou outro que já vai comentando e tal [mão-pinça aberta + semi-rotação]... né... então assim [aponta frente] [olha tela] é é... dá essa essa impressão [mão → frente + olhar horizonte] então assim [olhar horizonte + mão-pinça] eu eu... é tanto que [aponta frente + olhar horizonte]... por exemplo quando notava isso [aponta alto + olhar alto] é importante que [mão-bolsa + olha K] por exemplo [aponta para si + olha P] pra mim né [mão espalmada] eu não vou dizer... ah::: mas você leu [olha e aponta lado] né... não... mas eu procurava dar atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido... né... e que estavam... querendo... /

16K: // mas aí o quê que acontece? [aponta frente] exatamente [olha M] eu também [aponta para si] procuro fazer isso... mas às vezes [aponta frente] eles ficam intimidados porque tem... porque o outro tá respondendo [aponta frente]... aí você vai... aí eu não sei [mãos espalmadas] você fica parada? [mão espalmada] deixa ele falar? [bate dorso mão perna] aí eu acabava [aponta frente] acabava tendo que ouvi-lo [aponta frente] né... porque senão todo mundo ia ficar calado [aponta frente + bate dorso mão perna] eu não podia também dizer não! para de falar agora [braço estendido + palma para fora] pros outros poderem ouvir...

17M: claro que não... [ri]

18K: eu também [mão espalmada + bate palma mão perna] não ia dizer eu sei que você leu [sacode dedo indicador em riste frente]

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-K (EXP1).

Como observamos, no filme da atividade, a professora K interage com o aluno, repentinamente as passagens de diálogo reproduzidas por ele. Ela o parabeniza “très très bien... visiter un supermarché... oui...”, sinalizando a correção da réplica reproduzida por ele. Em seguida, K tenta interagir com os demais alunos, perguntando se todos entenderam aquela passagem de diálogo: “*tout le monde a compris ça?*”. Mas, antes que alguém pudesse responder, o mesmo aluno reproduz outra réplica do diálogo: “*oui oui Blandine... j’adore visiter le supermarché*”. E, novamente, K reforça o acerto da réplica de diálogo: “*quelqu’un adore visiter le supermarché...*”.

Ao ver essa sequência, M sinaliza, de modo gestual, o seu interesse em comentar a situação vista. Percebemos que o breve movimento corporal de M, levantando levemente o tronco e entreabrindo a boca, faz com que K perceba no gesto a significação de sua intenção de falar. É o que podemos deduzir já que, a esse gesto, K interrompe o filme.

³²⁷ “ele vai a um supermercado... muito muito bem... ir a um supermercado... sim... todo mundo compreendeu isso?”

³²⁸ “sim sim Blandine... eu adoro ir ao supermercado”

³²⁹ “alguém adora ir ao supermercado”

Apresentamos, abaixo, duas imagens ilustrativas dessa comunicação gestual, por assim dizer. Embora as imagens estáticas não permitam captar o breve movimento de M, contrastando-as podemos ver alguns indícios ilustrativos do que se percebe na sequência de filme: na primeira imagem, observamos os lábios entreabertos de M e a mão de K em repouso, apoiando o queixo; já na segunda imagem, enquanto M está com os lábios cerrados, K mudou a posição da mão, que agora manipula o controle remoto do vídeo, com um movimento preparatório à interrupção do filme.

Figura 17 - Ilustração da comunicação gestual (ACC-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACC-K (EXPI).

O início do enunciado 13M confirma a intenção materializada no gesto e a significação percebida por K. Após a interrupção do filme, M levanta o dedo indicador manifestando, agora verbo-visualmente, sua solicitação da fala: “é... [dedo indicador em riste frente] eu queria comentar”. Segue a imagem correspondente a esse segmento de enunciado.

Figura 18 - Ilustração do gesto de solicitação da fala (ACC-K)



Fonte: imagem extraída do filme da ACC-K (EXPI).

Na continuação, M explicita, por meio de uma atitude descritiva-afirmativa, sua compreensão sobre uma ação comum aos professores de línguas naquele tipo de situação de

trabalho da compreensão oral: “porque você diz [aponta tela + olhar baixo] nós né [olha K] sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem... [olha tela]”. Como observamos, inicialmente ela atribui a ação à professora K – “você diz [aponta tela]”, mas logo corrige, colocando-a como uma ação comum aos professores de LE – “nós né”. Desse modo, M permite deduzir que esse seja um procedimento ou uma medida do professor, em geral, para evitar que o aluno leia o que deve ser compreendido oralmente. Tudo isso corrobora a ideia de que estamos face à revelação de conhecimentos e avaliações compondo o gênero de professor de FLE/LE.

Após apresentar essa compreensão partilhada da ação do professor, M parece dirigir uma pergunta à professora K: “mas você não tem a impressão [olha e aponta K] de que eles já leram em casa [aponta tela] não? \”. Contudo, a pergunta é, de fato, apenas aparentemente dirigida à interlocutora. Alguns elementos nos mostram que se trata de uma pergunta retórica, isto é, trata-se na verdade de um meio enunciativo que serve para que M organize a sua fala. Em outras palavras, a pergunta é dirigida a si mesma, e auxilia a construção/expressão linguageira de sua compreensão sobre a situação que acabara de ver.

Dentre os elementos que nos permitem tal compreensão, temos, primeiramente, o fato de que a professora K esboça um início de resposta à pergunta de M, mas o turno de fala não lhe é cedido: “\ às vezes sim \”. Um segundo fato: pelo movimento corporal/gestual de M, ao longo da formulação da pergunta, percebemos que a sua fala ainda não estava concluída, que o seu enunciado estava ainda em processo de realização, digamos assim. De fato, ao formular a pergunta, M logo encadeia uma contextualização da situação que explica sua impressão: “\ quando tem um ou outro que já vai comentando e tal [mão-pinça aberta + semi-rotação]... né... então assim [aponta frente] [olha tela] é é... dá essa essa impressão [mão → frente + olhar horizonte]” (15M).

Nesta passagem, aparecem outros elementos que mostram um diálogo interior em pleno processo, buscando os meios de se objetivar. Por exemplo, as hesitações, o olhar no horizonte, os movimentos imprecisos, ou mesmo “indecisos”, das mãos – [aponta frente], [mão → frente], [mão-pinça] – sinalizam, a nosso ver, a construção do pensamento verbal em curso.

Figura 19 - Ilustração de gestos indicadores da construção do pensamento em curso (ACC-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACC-K (EXP1).

Finalmente, por meio da dramatização de uma ação evitada ou “deslocada”³³⁰ (CLOT; FAÏTA, 2000, p.12), M consegue dar forma à sua posição: “por exemplo [aponta para si] pra mim né... eu não vou dizer... *ah::: mas você leu [olha e aponta lado]* né... não... mas eu procurava dar atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido... né... e que estavam... querendo.. /” (15M). Como podemos observar, M marca enfaticamente a autoria de sua posição: “pra mim”, “eu” e o gesto [apontar para si]. Além disso, a apresentação do seu modo de agir, a partir da oposição à ação evitada por ela, ganha um maior peso argumentativo pelo efeito da dramatização. O discurso citado da ação linguageira inapropriada, dirigida ao aluno ausente – [olha e aponta lado] –, torna a situação simbolicamente presente, reforçando a defesa do seu ponto de vista, de um modo criativo e bem humorado.

³³⁰ “déplacés” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.12).

Figura 20 - Ilustração da dramatização de ação docente "deslocada" 1 (ACC-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACC-K (EXP1).

À manifestação da posição de M (15M), K contrapõe sua própria posição (16K) naquela situação. Com efeito, K inicia sua fala também com uma pergunta que tem a função de auxiliar a sua construção discursiva. Isto é, a pergunta serve para introduzir sua contraposição: // mas aí o quê que acontece? [aponta frente]”.

Inicialmente, K afirma a sua compreensão em relação à posição exposta por M, inclusive confirmando sua tentativa de fazer o mesmo: “exatamente **eu também** [aponta para si] procuro fazer isso...”. Entretanto, em seguida, ela expõe sua percepção sobre um outro aspecto da situação, o qual representa uma preocupação determinante para a sua decisão de ação: “mas às vezes eles ficam intimidados porque tem... porque o outro tá respondendo [aponta frente] ...”.

Na sequência do enunciado (16K), K expõe de modo expressivo o impasse colocado por essa situação: “aí você vai... aí eu não sei [mãos espalmadas] você fica parada? [mão espalmada] deixa ele falar? [bate dorso mão perna]”. A nosso ver, essa construção com um “você” indeterminado funciona como um recurso argumentativo: por um lado, o pronome “você” pode fazer referência ao professor em geral, colocando o impasse como comum aos professores; por outro lado, o pronome “você” interpela também a interlocutora a se confrontar com a situação de impasse. Ao mesmo tempo, a formulação linguageira do impasse serve para que K apresente, em seguida, sua decisão de ação: “aí eu acabava [aponta frente] acabava tendo que ouvi-lo [aponta frente] né...”. E complementa com uma justificativa para o fato de ouvir o aluno que ela supõe ter lido a transcrição do diálogo: “porque senão todo mundo ia ficar calado [aponta frente + bate dorso mão perna]”. Isso corrobora a compreensão de que é o receio / a preocupação de que os alunos permaneçam calados que

determina sua decisão de interagir com aquele aluno, mesmo supondo que ele possa ter lido anteriormente a transcrição.

Por fim, K recorre por duas vezes à dramatização, já usada por M, para materializar a sua contraposição. Além disso, observamos o reforço argumentativo de comparar, isto é, de fazer equivaler as diferentes posições por meio do advérbio “também”. Primeiramente, ao final de seu enunciado explicativo-argumentativo 16K: “eu não podia **também** dizer *não! para de falar agora* [braço estendido + palma para fora] *pros outros poderem ouvir...*”.

Figura 21 - Ilustração da dramatização de ação docente "deslocada" 2 (ACC-K)



Fonte: imagem extraída do filme da ACC-K (EXP1).

Em seguida, depois do reforço de 17M: “claro que não”, K dramatiza ainda outra ação “deslocada”: “eu **também** [mão espalmada + bate palma mão perna] não ia dizer *eu sei que você leu* [sacode dedo indicador em riste frente]” (18K).

Figura 22 - Ilustração da dramatização de ação docente "deslocada" 3 (ACC-K)



Fonte: imagem extraída do filme da ACC-K (EXP1).

É interessante, a nosso ver, observar como K constrói sua posição apropriando-se dos recursos usados anteriormente por M, aproximando e distinguindo, ao mesmo tempo, suas posições. Em relação à atividade docente, tal acontecimento permite-nos perceber que, mesmo partilhando conhecimentos e avaliações comuns ao *métier*, cada professora apresenta uma maneira particular de compreender e agir nas situações docentes. Proavelmente suas experiências e concepções específicas orientam certas preocupações e certos pontos de vista determinantes para suas ações. Quanto à atividade linguageira propiciada por essa situação de autoconfrontação, esse evento na troca verbal ilustra como uma mesma “enunciação-tipo”³³¹ (FAÏTA, 2004) pode ser transformada pela e para a ação das interlocutoras para servir a distintos projetos discursivos e para dar forma a diferentes posições. É a apropriação do meio enunciativo pelo sujeito, em uma situação específica, que dá uma significação particular, sempre única e indissociável das circunstâncias de sua atualização na enunciação concreta.

Por fim, gostaríamos de ressaltar como o confronto com a atividade do par, isto é, o confronto com outra ação e outra compreensão das situações docentes desencadeia um diálogo interior no “par observador”, a partir do qual ele desenvolve uma reflexão sobre sua própria compreensão e modo de agir naquele tipo de situação confrontada. E, como vimos no exemplo acima, a atividade linguageira e reflexiva do par (M) “contagia” a própria protagonista (K), que, reagindo ao ponto de vista da colega, desenvolve sua contraposição em relação à situação vista/vivida.

5.1.2.2.2 Atividade de M retomada por K

Vejamos, a seguir, como M reformula suas primeiras recontextualizações na segunda confrontação ao filme de sua atividade, isto é, na ACC.

Quadro 23 – Nova recontextualização da atividade na ACC-M

Nova recontextualização da atividade na ACC-M
<p>Sequência de atividade (profa. M): A professora, à frente de sua mesa, em pé diante dos alunos sentados em semicírculo, apresenta a seguinte instrução para o exercício de compreensão oral:</p> <p><i>On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciassem o som, o timbre da voz. Certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si.*</i></p> <p>* M para o filme.</p>

³³¹ “énonciation-type” (FAÏTA, 2004).

1 M: é... como eu já tinha explicado pra você [olha P] e vou explicar pra K [aponta K] agora né... por exemplo [olha tela] porque áí eu tô numa sala [aponta tela] de primeiro semestre... eles... eles não têm noção nenhuma assim muito bem da língua... do diálogo muito menos... nós vamos fazer agora [aponta tela] é... vamos escutar um diálogo [aponta tela]... na verdade eles nem vão chegar a ver [olha e aponta tela] através do DVD como o método *Reflets*... por exemplo né... que tem a TV e o que eles estão falando você tá vendo... então é... assim... eu gostaria de não preocupá-los [mão pinça]... deixá-los bem à vontade... mas assim... começar pela periferia da coisa [metáfora gestual periferia]... por exemplo eles identificar... que eles pudessem identificar a voz... por exemplo... são quantas garotas ou quantos garotos... é tudo garoto ou tudo garota... começar por aí né... porque aí de repente eles até confundem... por exemplo eles escutam aí no caso [olha e aponta tela] eles vão escutar duas garotas e um garoto falando... as duas moças e um rapaz... e tem gente que vai dizer [aponta tela] que são dois rapazes e uma moça... né... ou que são três rapazes... então quer dizer... começar mesmo pela base do diálogo... e não propriamente *ah eles estão dizendo isso*... e depois começar a identificar palavras né... palavras que eles devem conhecer... que talvez numa experiência anterior eles já haviam ouvido...

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-M (EXP1).

Na ACC-M, a exemplo de K, M faz uma retomada do que havia sido dito por ela na ACS-M. Ela reformula em 1M (ACC-M) o conteúdo dos enunciados 1M e 3M (ACS-M).

Inicialmente, M deixa evidente que o seu enunciado direciona-se principalmente para K e apresenta-o como explicativo: “como eu já tinha explicado pra você [olha P] e vou explicar pra K [aponta K] agora né...”. A diferença desse enunciado em relação ao primeiro da ACS é que M recontextualiza a situação especificamente, marcando sua autoria e reconstruindo a situação por meio de uma atitude descritiva da situação e das ações que são e serão vistas no filme: “porque áí eu tô numa sala [aponta tela] de primeiro semestre... eles... eles não têm noção nenhuma assim muito bem da língua... do diálogo muito menos... nós vamos fazer agora [aponta tela] é... vamos escutar um diálogo [aponta tela]...” (1M). Embora modifique o modo de dizer, M remete novamente à dificuldade dos alunos iniciantes com a língua estrangeira, principalmente, na sua forma oral.

Mais uma vez ela manifesta sua preocupação de direcionar a ação de escuta dos alunos para a identificação de informações básicas, procurando evitar que eles tentem entender o diálogo todo: “eu gostaria de não preocupá-los [mão-pinça] ... deixá-los bem à vontade... mas assim... começar pela periferia da coisa [metáfora gestual periferia] ...” (1M). Observamos a repetição de alguns gestos retóricos e de uma nova metáfora verbo-visual – “periferia” –, a qual podemos compreender como uma retomada e transformação da metáfora “margem” utilizada na ACS-M. Além disso, M ilustra novamente os tipos de informações básicas que os alunos deveriam identificar na escuta do diálogo, as quais remetem à ação instrucional que ela dirige aos alunos e que pode ser vista/ouvida no filme. Desse modo, mais uma vez, percebemos que sua atividade languageira retoma a atividade vista/vivida. E, como elemento novo a respeito da situação, M comenta que alguns alunos confundem mesmo essas informações básicas de compreensão oral, o que reforça a dificuldade dos alunos iniciantes em compreender uma língua estrangeira.

Finalmente, M conclui sua nova recontextualização reafirmando a tarefa dos alunos no exercício de compreensão oral; e também reforça a ação que ela quer evitar neles. Essa última é apresentada de modo negativo (oposta à tarefa afirmada) e por meio do recurso ao discurso citado direto do que seria a fala dos alunos. Ou seja, em vez de afirmar a ação dos alunos de comentar o que se passa no diálogo, M apresenta a ação como sendo realizada por eles: “*ah eles estão dizendo isso...*”.

Voltemos, agora, nossa atenção para o modo como K reage ao se confrontar com algumas das ações de M.

Quadro 24 – Reação às sequências de atividade do par (ACC-M)

Reação às sequências de atividade do par (ACC-M)
<p>Observação: Comentários em referência às ações instrucionais de M para o exercício de compreensão oral.</p> <p>2 K: é interessante <u>isso de perguntar antes</u> [movimento dedo indicador]... de perguntar não... de chamar atenção antes <u>para aquilo que eles devem prestar atenção</u> [mão espalmada]</p> <p>3 M: isso...</p> <p>4 K: é <u>interessante isso</u> [mão espalmada]... <i>olha... vocês prestem atenção nisso... quantas pessoas estão falando... quais são as palavras...</i> e depois é que apresenta a gravação...</p>
<p>Sequência de atividade (profa. M): a professora coloca o áudio completo do diálogo três vezes seguidas. *</p> <p>* M para acidentalmente o filme. K comenta.</p> <p>16 K: eu queria lhe perguntar uma coisa... <u>então quer dizer que você coloca duas vezes seguidas</u> [movimento circular dedo indicador] o mesmo diálogo?</p> <p>17 M: eu coloco muitas vezes...</p> <p>18 P1: <u>nesse caso aí</u> [aponta tela] foram três...</p> <p>19 K: não... tudo bem... <u>mas seguidas assim</u> [movimento circular mão]... não para? primeira vez... não para conversa... não? <u>coloca logo...</u> [movimento circular mão]</p> <p>20 M: coloco tudo... aí depois vou colocando aos poucos... e vou explicando... coloco primeiro <u>várias vezes</u> [movimento circular mão]... e depois vou comentando... e vou colocando novamente...</p> <p>21 K: sem parar antes pra conversar com eles...</p> <p>22 M: da primeira vez não... da primeira vez <u>eu repito várias vezes</u> [movimento circular mão]...</p> <p>23 K: aham...</p> <p>24 P1: <u>e você não costuma fazer assim?</u> [olha K]</p> <p>25 K: não... eu sempre coloco... paro... <u>e converso com eles</u> [olha M] coloco também várias vezes... <u>mas sempre</u> [mãos fatiando frente]</p> <p>26 M: <u>sempre</u> [mão fatiando frente]...</p> <p>27 K: conversando com eles...</p> <p>28 P1: e você já pensou assim sobre o que lhe faz parar logo e perguntar?</p> <p>29 K: eu acho que mais pra ver o desenvolvimento <u>a cada vez...</u> [mão espalmada] <u>a gente coloca uma vez</u> [mão-tábua de cortar] e conversa com eles... <i>ah não entendeu quase nada...</i> <u>então</u> [bate dorso mão palma mão] <i>tudo bem... coloca de novo...</i> até pra ver sei lá <u>quantas vezes seria necessário</u> [mão espalmada] ou... [olha M] eu já falo um pouco mais sobre o diálogo... pergunto quantas pessoas estão falando... se são homens ou são mulheres... sempre depois deles escutarem... nunca chamo a atenção pra isso antes... e e... [olhar baixo] aí... eu</p>

vou repetindo gradativamente... na medida em que eu acho que for precisando... se não for claro o texto [mão-tábua de cortar]... aí eu vou colocando... [mão-tábua de cortar] quando chega o momento que todo mundo já entendeu totalmente o texto... por causa das conversas [mãos espalmadas] e por causa dele [aponta tela]... aí eu paro... mas essa estória de ficar repetindo [movimento circular indicador]... é interessante mesmo [olha M] porque escuta uma vez escuta outra escuta outra [movimento circular dedos indicadores]... acaba clareando né...

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-M (EXP1).

Chamamos, aqui, a atenção sobre o modo como as reações de K às ações de M ressaltam o seu estranhamento em relação a um modo de agir diferente do seu. Esse “estranhamento”, que compreendemos como o *reconhecimento* ou o *dar-se conta* da diferença, apresenta-se de duas formas na fala de K: 1) como uma apreciação, retomando descritiva e interpretativamente as ações de M, ou seja, reconstruindo-as discursivamente; 2) e, também, como uma pergunta com a qual ela põe em evidência as ações de M que se afiguram diferentes das suas no mesmo tipo de situação.

A manifestação do estranhamento por meio da apreciação ocorre em 2K e 4K. Nesses enunciados, K retoma discursivamente a ação de M, ressaltando o aspecto que lhe causa estranhamento. Primeiramente, em 2K, a ação é descrita por meio da forma nominal infinitiva dos verbos: “*perguntar antes [...] chamar atenção antes* para aquilo que eles devem prestar atenção” (2K). A nosso ver, esse modo de apresentação opera uma abstração e generalização da ação, que de algum modo se autonomiza, tornando-se uma ação disponível, uma ação em potencial. Já em 4K, a ação é apresentada por meio de discurso citado direto, como se estivesse sendo realizada/enunciada (já que se trata de ação languageira) pelo professor: “*olha... vocês prestem atenção nisso... quantas pessoas estão falando... quais são as palavras...*” (4K). Nesse caso, a ação é materializada como a ilustração de uma realização concreta, que, a nosso ver, torna-a uma ação autônoma e potencialmente disponível, na medida em que a voz manifestada no discurso pode ser assumida por qualquer professor. Ressaltamos, ainda, que depois de citar a ação languageira, K destaca mais uma vez o aspecto diferencial da ação de M: “e depois é que apresenta a gravação...” (4K).

Na segunda sequência de diálogo, K manifesta um estranhamento em relação ao modo como M reproduz o áudio do exercício de compreensão oral. Em 16K, ela intervém com uma pergunta, como que solicitando uma confirmação a respeito de sua compreensão da ação de M: “então quer dizer que você coloca duas vezes seguidas [movimento circular dedo indicador] o mesmo diálogo?”. Dessa vez, K atribui a ação a M – “você”. Além disso, ao usar o verbo no presente do indicativo, K interpreta aquela como uma ação corrente, típica do modo de agir de M. Nesse enunciado, o estranhamento da ação de M é destacado tanto pela

entonação da pergunta: “então quer dizer que...”, como pela produção gestual: o [movimento circular dedo indicador] enfatizando as repetições seguidas do áudio.

Em 19K, K reformula sua pergunta, desdobrando e enfatizando os aspectos da ação de M que lhe causam estranhamento: “mas seguidas assim [movimento circular mão]... **não para? primeira vez... não para conversa... não? coloca logo...** [movimento circular mão]”. Como vemos, ela apresenta um par de ações de modo negativo (destacados em negrito), que remetem a ações esperadas por ela: parar e conversar.

Observamos, em 24P, que a pesquisadora reage a essa apresentação de ações na negativa, dirigindo à professora K uma pergunta na qual se subentende sua interpretação de que ela age de modo diferente: “e você não costuma fazer assim? [olha K]” (24P). De fato, K confirma que aquelas ações, apresentadas de modo negativo, remetem a ações que definem o seu próprio modo de agir: “não... eu sempre coloco... paro... e converso com eles [olha para M] coloco também várias vezes... mas sempre [mão fatiando frente]” (25K). Em seguida, K explicita um aspecto comum às duas (colocar o áudio várias vezes) e, depois, retoma o aspecto diferencial manifestado no gesto [mão fatiando frente], que ressalta a ideia da alternância entre cada escuta do áudio e a interação com os alunos sobre o que eles ouviram.

Em 28P, a pesquisadora dirige uma nova pergunta à professora K, dessa vez, incitando-a a refletir sobre o seu modo de agir: “e você já pensou assim sobre o que lhe faz parar logo e perguntar?”. A esse questionamento, K desenvolve um enunciado razoavelmente longo (29K), no qual ela vai construindo discursivamente o seu modo de agir. Por meio de uma atitude descritiva-explicativa, usando predominantemente o presente do indicativo, K vai apresentando as ações que ela costuma fazer, relacionando-as aos seus determinantes. Estes estão ligados à sua percepção/avaliação da compreensão oral dos alunos. Ela afirma, por exemplo, que a sua decisão de parar a cada escuta e conversar com os alunos lhe auxilia a avaliar a compreensão deles. Assim, o número de repetições do áudio se dá em função da interação com os alunos, isto é, ela repete à medida em que percebe a necessidade deles de ouvir ainda outra(s) vez(es).

K finaliza a reflexão-descrição do seu modo de agir (em 29K), fazendo uma nova apreciação do aspecto diferencial da ação de M. Isso reforça, a nosso ver, o papel do confronto com o diferente na ativação de uma atividade reflexiva, na qual ela desenvolve a compreensão sobre as implicações das diferentes formas da ação. Nesse sentido, confirmamos que não apenas o confrontar-se com a própria atividade, mas também com a atividade do outro pode provocar uma tomada de consciência e uma reflexão sobre as situações e ações do trabalho em comum.

5.1.2.3 Reflexões sobre a ação e o desenvolvimento da ação a partir do diálogo com o outro

As três sequências de diálogo, apresentadas nesta subseção, mostram um processo no qual a atividade inicial, ao ser retomada como objeto da troca verbal, em diferentes momentos, e por meio de diferentes atitudes discursivas, vai se desdobrando e desdobrando diferentes possibilidades de ação.

Aqui, em especial, destacamos *o papel do engajamento na troca verbal como o motor do desenvolvimento*. Como explica Bakhtin (2010),

o diálogo não é o limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é [...] não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo. (BAKHTIN, 2010, p. 292-293).

Quadro 25 - Exposição da incompatibilidade entre a ação ideal e a obrigação a partir do comentário incitativo da pesquisadora (ACS-M)

Sequência da troca verbal entre M e P1 (ACS-M)
6P1: <u>ai no caso</u> [olha e aponta tela] você explica pra eles bem direitinho em português antes deles...
7M: é... é explico... ai <u>coloco já algumas palavras</u> [olha e aponta tela] já em francês né... <u>eu acho</u> [olha tela] <u>que o ideal</u> [mão espalmada] <u>seria que o professor</u> [olha tela] falasse o tempo todo em francês... mas o que é <u>que</u> [mão-pinça + olha mão] <u>não há compatibilidade</u> [mão-pinça] <u>o que é que</u> [mão-pinça + olha mão] <u>torna isso</u> [mão-pinça] <u>a meu ver</u> [aponta para si] <u>difícil</u> [mão-pinça] <u>é o professor</u> [olha e aponta tela] ter que seguir <u>um programa</u> [mímica programa] e ter que falar francês <u>o tempo todo</u> [mímica falar]... <u>se ele fala francês o tempo todo</u> [mímica falar] o professor tem que ter um próprio tem que ter um ritmo próprio... porque <u>vai demandar mais</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... <u>isso demanda muito mais tempo</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... talvez tivesse que ser <u>mais dias por semana</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita] <u>e ele</u> [olha e aponta tela] não teria que estar <u>tão preocupado</u> [aponta frente] <u>com o programa</u> [mão → lado] <u>que ele tem</u> [mão → lado] que seguir né... /
8P1: // <u>esse programa</u> [aponta M] que você diz...
9M: <u>é o livro</u> [olha e aponta tela + mão espalmada] ... <u>é o próprio livro</u> [mão espalmada] ... porque eu tenho que terminar <u>o semestre</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita] <u>com essas cinco unidades</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita] dadas... então na verdade... pro ritmo <u>a meu ver isso</u> [aponta para si] <u>pro ritmo</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... por exemplo... eu <u>tenho quatro meses</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita] pra dar isso aqui... são dois dias por semana né... /
10P1: // pra essa turma nesse caso <u>ai</u> [olha e aponta tela] é um dia... é <u>turma de um dia</u> [aponta tela]
11M: <u>ah!</u> [aponta e olha tela] é turma <u>de sexta</u> [aponta P1]... desculpa é porque eu tenho duas turmas [sorri] ... pronto... <u>um dia por semana</u> ³³² ... [dedo indicador em riste] /
12P1: // ainda piora a situação...
13M: ainda piora a situação... então é... <u>eu acho</u> [olha e aponta tela] que falar todo o tempo a língua estrangeira realmente <u>não iria atingir</u> [mão espalmada] <u>o objetivo</u> [aponta tela]... desejado... o meu objetivo... <u>mas ai dá</u>

³³² A turma com curso uma vez por semana tem aulas geminadas, então, na verdade tem o mesmo número de horas/aula que as turmas com curso duas vezes por semana. Contudo, o fato de encontrar os alunos apenas uma vez por semana e de serem quatro aulas seguidas parece ser consensualmente considerado menos favorável ao ensino-aprendizagem.

uma misturada [olha e aponta tela]

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-M (EXP1).

Em 6P1, a pesquisadora apresenta uma atitude descritiva-interpretativa do que ela vê da atividade inicial de M, isto é, ela descreve a ação da professora de modo afirmativo e no presente do indicativo: “aí no caso [olha e aponta tela] você explica pra eles bem direitinho em português antes deles...”. Essa observação da pesquisadora levanta um aspecto que se revela, em todos os diálogos de autoconfrontação (EXP1 e EXP2), como uma questão crucial no ensino de FLE/LE: o lugar da língua materna e da língua estrangeira na aula de línguas.

De fato, a mobilização desse aspecto do ensino de LE suscita em M uma atitude predominantemente explicativa e argumentativa sobre as implicações relacionadas ao uso da língua estrangeira pelo professor em uma turma iniciante. Inicialmente, a professora confirma a afirmação interpretativa da pesquisadora sobre sua ação, mas já ressaltando a introdução gradativa da língua francesa: “é explico... aí coloco já algumas palavras [olha e aponta tela] já em francês né...” (7M, ACS-M).

Em seguida, M passa sutilmente à organização da exposição e defesa de sua posição em relação à questão colocada. Com uma construção hipotética, visivelmente argumentativa, ela mostra reconhecer e concordar com a conduta esperada, de um modo geral, no ensino de LE: “eu acho [olha tela] que o ideal [mão espalmada] seria que o professor [olha tela] falasse o tempo todo em francês...”. Contudo, logo em seguida, M apresenta as circunstâncias que se contrapõem à realização dessa ação “ideal”. Com um tom interrogativo, ela cria a expectativa para as razões que serão apresentadas: “mas o que é que [mão-pinça + olha mão] não há compatibilidade [mão-pinça + olha P] o que é que [mão-pinça + olha mão] torna isso [mão-pinça + olha P] a meu ver [aponta pra si] difícil [mão-pinça]”. Nessa passagem, observamos novamente o gesto [mão-pinça + olha mão] que reforça o processo da produção discursiva, a busca dos meios enunciativos para materializar a compreensão sobre o assunto. Assim, podemos entender que o tom interrogativo se dirige não apenas a criar um efeito de sentido no interlocutor, mas serve também para a própria locutora organizar o seu pensamento.

Em seguida, M contrapõe os dois aspectos incompatíveis, dificultando a realização da ação ideal: “é o professor [olha e aponta a tela] ter que seguir um programa [mímica programa] e ter que falar francês o tempo todo [mímica falar]”. Nesse momento, podemos observar como também a produção gestual de M enfatiza a oposição entre as duas ações: “seguir o programa” *versus* “falar o tempo todo em francês”.

Figura 23 - Ilustração da produção verbo-visual da contradição entre ações (ACS-M)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-M (EXP1).

Chamamos essas produções gestuais de mímica pois o seu modo de execução reforça por semelhança a significação das ações expressas verbalmente. A [mímica programa] representa simbolicamente o desenrolar temporal que o cumprimento do programa demanda do professor. Tal gesto é realizado por meio de um movimento longitudinal da mão, partindo de um ponto à esquerda a outro ponto à direita. E, a [mímica falar] também representa simbolicamente a realização da fala por meio do gesto (muito comum) de apontar o indicador para os lábios e, em seguida, descrever uma trajetória do indicador para frente. De acordo com McNeill (1985), poderíamos designar esses gestos como “referenciais icônicos”, isto é, que se distinguem pela forma de execução equivalente ou complementar à significação expressa linguisticamente.

Na continuação de sua atividade enunciativa, M apresenta o fator **tempo** como aquilo que faz com que essas duas ações (seguir o programa e falar francês o tempo todo) sejam incompatíveis: “porque vai demandar mais [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... isso demandam muito mais tempo [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... talvez tivesse que ser mais dias por semana [movimento longitudinal mão esquerda → direita]”. Observamos aí como M reproduz várias vezes o mesmo gesto primeiramente associado à ação “seguir um programa”. Entendemos, desse modo, que a significação de algo processual, de um desenrolar temporal, relacionada à primeira realização do gesto [movimento longitudinal mão esquerda → direita], torna-se uma ferramenta disponível para outras associações verbo-visuais remetendo ao aspecto temporal, processual.

Figura 24 - Ilustração de realizações subsequentes do gesto [movimento longitudinal mão esquerda → direita] (ACS-M)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-M (EXP1).

Como podemos ver, no entanto, nenhuma das reproduções subsequentes do gesto é exatamente igual à primeira. Observamos que o movimento segue uma mesma direção (da esquerda para a direita), mas há variações na apresentação da mão em cada momento. Em outras palavras, cada gesto apresenta uma certa configuração da mão. Lembrando McNeill (1985), compreendemos que as pequenas variações no gesto sinalizam mudanças na significação. Associamos a compreensão de McNeill à ideia círculo-bakhtiniana da relação entre a significação de base (dada, socialmente partilhada) e as significações contextuais, decorrentes das reacentuações das palavras/gestos/signos em cada circunstância concreta de uso, na produção discursiva, como um instrumento servindo às intenções semânticas e pragmáticas do sujeito da enunciação.

Relacionando o enunciado 7M aos enunciados que vêm em seguida, observamos que há nele uma espécie de contextualização generalizante da situação vivida pela professora. A nosso ver, o discurso genérico tem um tom argumentativo na medida em que serve para apoiar a concepção da professora. Já o enunciado 9M mostra um retorno sobre o específico.

Sua correlação com o enunciado 7M, inclusive pelos gestos de apontar e olhar a tela, permite sustentar a ideia de que a mesma situação é apresentada de modo geral (7M) e depois específico (9M).

Além disso, o retorno sobre o específico, em 9M, reforça ainda a ideia do cruzamento entre as atividades da pesquisadora e da professora. Percebemos que a solicitação, manifestada em 8P1, de um esclarecimento a respeito do que M quer dizer com o signo verbo-visual “programa” leva a professora a buscar outro modo de dizer, de materializar sua compreensão. Assim, a ação de 8P1 incita M a se voltar para sua atividade específica e a marcar sua autoria como professora. Nesse sentido, observamos que o gesto [olhar e apontar tela] mostra claramente a relação de sua atividade linguageira com a atividade vista / vivida: “é o livro [olha e aponta tela] [mão espalmada]... é o próprio livro [mão espalmada]... porque eu tenho que terminar o semestre [mímica programa] com essas cinco unidades [mímica programa] dadas...”. Nesse momento da produção discursiva, fazemos a hipótese de que o gesto [mão espalmada], associado à imagem apontada na tela, dá um tom de evidência, de constatação do que é dito. Em outras palavras, a imagem na tela funciona como apoio, como comprovação do que é dito por M.

Desse modo, em 9M, a professora explicita, com uma atitude explicativa, os dois fatores determinantes de sua atividade, isto é, os fatores “tempo” e “programa”, que se conjugam na obrigação de cumprir o conteúdo previsto dentro do prazo estabelecido: “porque eu tenho que terminar o semestre [mímica programa] com essas cinco unidades [mímica programa] dadas...”. Voltando à produção gestual que se repete ao longo da atividade enunciativa de M, podemos confirmar que o gesto [movimento longitudinal mão esquerda → direita] tem realmente a função de enfatizar o constrangimento temporal da atividade da professora, determinando sua decisão de falar menos em francês para poder cumprir o programa dentro do tempo estabelecido.

Isso fica materialmente explícito, em 13M, onde a professora, com uma atitude expositiva de sua opinião, dá um fechamento conclusivo para a compreensão construída ao longo dessa sequência de troca verbal: “então é... eu acho [olha e aponta tela] que falar todo o tempo a língua estrangeira realmente não iria atingir [mão espalmada] o objetivo [aponta tela]... desejado... o meu objetivo...”.

Gostaríamos de mostrar, agora, como a questão de falar a língua estrangeira numa turma de primeiro semestre é retomada no diálogo de ACC-K. Vejamos, abaixo, o primeiro momento, na ACC-K, em que M retoma essa questão em reação à ação de K.

Quadro 26 - Manifestação da preocupação a partir da confrontação com a ação do par (ACC-K)

Manifestação da preocupação a partir da confrontação com a ação do par (ACC-K)
<p>Sequência de diálogo de autoconfrontação simples (ACS-K):</p> <p>19P1: e assim... uma coisa... você sempre fala em francês né... você procura que eles entendam em francês...</p> <p>20K: eu falo em francês depois traduzo... porque como era turma de primeiro semestre... não... eles não acompanhavam... aí eu sempre traduzia... mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia...* / **</p> <p>* M levanta o dedo indicador, olhando ainda para a tela. Em seguida vira-se para K, sorrindo. ** K para o filme.</p> <p>42M: <u>mas por exemplo a K [olha e aponta tela]</u> ela fala muito mais em francês do que eu falo né... muito mais... eu observo <u>[olha tela] mas aí K [olha e aponta tela] você acha que todos eles [aponta tela + olha K]</u> estão entendendo bem? prestando atenção?</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-K (EXP1).

Podemos observar, no quadro acima, que, no diálogo com a professora K, a pesquisadora havia apresentado o mesmo tipo de atitude interpretativa da ação docente em relação ao uso da língua materna / língua estrangeira: “você sempre fala em francês né... você procura que eles entendam em francês...” (19P1, ACS-K).

Observamos que K reage à afirmação incitativa da pesquisadora, confirmando em parte a interpretação do seu modo de agir. K apresenta, de modo semelhante à professora M, uma ressalva. No seu caso, K informa que sempre traduz o que diz em francês, e apresenta a seguinte justificativa: “porque como era turma de primeiro semestre... não... eles não acompanhavam... aí eu sempre traduzia...” (20K, ACS-K). Por fim, K deixa claro que a ação de traduzir é realizada por necessidade, pois sua intenção é falar mais francês: “mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia...” (20K, ACS-K) – o que dialoga com o “ideal” apresentado em 7M (ACS-M).

Depois de visualizar essa passagem do diálogo da ACS-K, a professora M solicita a fala e reage ao que vira e ouvira da atividade docente de K. De fato, em 42M, a professora M reage com uma atitude descritiva-interpretativa do modo de agir de K, comparando ao seu próprio agir: “mas por exemplo a K [olha e aponta tela] ela fala muito mais em francês do que eu falo né... muito mais... eu observo”. Depois disso, M questiona a professora K: “mas aí K [olha e aponta tela] você acha que todos eles [aponta tela + olha K] estão entendendo bem? prestando atenção?”. E, podemos perceber que com essa pergunta, M reporta sua própria preocupação à outra professora: a preocupação de que os alunos entendam e prestem atenção.

Não apresentamos aqui a resposta de K a essa pergunta, uma vez que nosso objetivo é mostrar como o fato de confrontar com uma ação diferente da sua desencadeia uma

atividade reflexiva na professora M em relação à questão de falar a língua estrangeira em uma turma de alunos iniciantes.

Mais adiante, nos diálogos de ACC-K, M reage novamente ao que vê da atividade da professora K. Os enunciados 67M e 69M mostram como o processo desencadeado a partir de 42M continua a evoluir ao longo da troca verbal e da confrontação com a atividade da outra. Vejamos a sequência de diálogo abaixo.

Quadro 27 - Formulação de nova possibilidade de ação a partir da confrontação com a ação do par (ACC-K)

Formulação de nova possibilidade de ação a partir da confrontação com a ação do par (ACC-K)

Sequência de atividade (profa. K): K explica em francês a expressão *faire le ménage*, dando exemplos e fazendo mímicas.

Professora K: *faire le ménage* signifie laver la maison par exemple... ehh... mettre les choses en ordre... oui ou non ? ehh... par exemple... il y a chez moi A. ... A. c'est la fille qui travaille chez moi... elle fait le ménage... elle fait le ménage très bien... vous avez compris ce que c'est faire le ménage? ³³³* / **

* M vira-se para K.

** K para o filme.

65M: eu posso falar? eu adoro falar... [sorri]

66K: pode falar... [sorri]

67M: não assim... por exemplo [olha e aponta tela] se eu falasse... eu acho que agora eu tive uma ideia legal... [dedo indicador em riste + olhar alto] mas assim... [olha e aponta tela] se eu perguntasse [dedos indicadores em riste + olhar baixo]... se eu falasse o tempo todo em francês [movimento circular mãos + olha K]... [olhar horizonte] pra eu ter certeza [estala os dedos + olha P1] de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe... eu falaria em francês... *qu'est-ce que vous... qu'est-ce que vous avez compris ? [olha e aponta tela]... d'après vous qu'est-ce que vous pensez que c'est faire le ménage ?... né... donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais ?*³³⁴ [estala os dedos + olha K] se eles não conseguem... então eles não estão entendendo \

68K: \\ não estão entendendo...

69M: mas se eles conseguem eles entendem... [olha e aponta tela] é porque às vezes eles dizem [acena cabeça verticalmente + olhar frente] né [ri + olha e aponta K]... e eles não...

70K: é... e não...

71M: [ri] eles são uma gracinha...

72P1: e você quer se certificar...

73M: me certificar... exatamente... mas que eu assim... [olha e aponta tela] aprecio muito... o fato da K. [aponta K] falar o tempo todo em francês... [olha K]

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-K (EXP1).

³³³ “*faire le ménage* significa lavar a casa, por exemplo... é... por as coisas em ordem... sim ou não? é... por exemplo... lá em casa tem a A. ... A. é a moça que trabalha lá em casa... ela *fait le ménage*... Ela *fait le ménage* muito bem... vocês entenderam o que é *faire le ménage*?” (*faire le ménage* : fazer a faxina).

³³⁴ “o que vocês... o que vocês entenderam? [...] o que vocês acham que é *faire le ménage*? [...] vocês poderiam me dar exemplos em português?”

Em 67M, reagindo ao filme da atividade de K, M formula uma nova possibilidade de ação, com base no que ela vê da ação da colega, mas integrando ajustes que respondem às suas preocupações explicitadas na sequência anterior (em 42M).

A nosso ver, o enunciado 67M não é dirigido diretamente a nenhuma das interlocutoras em específico, ele simplesmente dá curso ao diálogo interior posto em marcha na confrontação com a atividade de K, quiçá desde a sua própria ACS, no confronto com a espinhosa questão do lugar da LM e da LE na aula de línguas. Contudo, como destinatárias da atividade linguageira, na troca verbal, as interlocutoras têm o importante papel de tornar necessária a produção discursiva na qual o diálogo interior pode, então, ganhar forma e acabamento.

Por meio do discurso citado direto, M formula as perguntas que ela faria aos alunos caso ela “falasse o tempo todo em francês”. Como podemos ver, na situação docente construída discursivamente, M apropria-se da ação da outra professora (vista no filme), que remete àquela mesma ação apresentada como “o ideal” em 7M (ACS-M). De fato, observamos que, no filme, K explica a palavra “faire le ménage”, falando em francês, e, em seguida, pergunta aos alunos “*vous avez compris ce que c’est faire le ménage?*”.

É depois de visualizar essa sequência que M finalmente chega a formular uma nova possibilidade para sua ação docente. Nessa nova possibilidade, ela tanto integra a ação “ideal” de falar o tempo todo em francês, como responde à sua preocupação de ter certeza de que está sendo compreendida: “pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe...”.

Em seguida, recorrendo ao discurso citado direto, M apresenta o que seria a própria ação docente, isto é, o recurso para se certificar da compreensão dos alunos: “*qu’est-ce que vous... qu’est-ce que vous avez compris?... d’après vous qu’est-ce que vous pensez que c’est faire le ménage?... né... donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais?*”. Poderíamos também ver, nessa passagem, o recurso da dramatização pela entonação com que M enuncia as perguntas, como se falasse aos próprios destinatários da potencial ação linguageira – os alunos. Por fim, M expõe ainda a compreensão subjacente a essa ação, ou seja, o modo como ela deduziria se os alunos compreenderam ou não: “se eles não conseguem... então eles não estão entendendo” (67M) e “mas se eles conseguem eles entendem...” (69M).

Analisemos, agora, a produção gestual associada a essa formulação da ação potencial. As várias repetições do gesto [olhar e apontar tela] alternadas às repetições do gesto [dedo indicador em riste + olhar alto/baixo] são, a nosso ver, elementos sinalizadores de que a

atividade reflexiva chega ao seu ápice, nesse momento da atividade linguageira, no confronto com a ação da outra professora.

Primeiramente, as realizações do gesto [olhar e apontar tela] confirmam como M reage ao que acabara de ver no filme da atividade da professora K. De fato, sua verbalização sugere, em seguida, uma tomada de consciência acerca da atividade docente: “eu acho que agora eu tive uma ideia legal... [dedo indicador em riste + olhar alto]”. Vejamos a imagem abaixo.

Figura 25 - Ilustração do gesto [dedo indicador em riste + olhar alto] (ACC-K)



Fonte: imagem extraída do filme da ACC-K (EXP1).

Ao mesmo tempo, as hesitações e o olhar lançado ao alto ou no horizonte sugerem a complexidade da relação que se opera entre a atividade linguageira e a atividade docente (e também entre o diálogo interior e sua transformação em comentário externo), e que M busca os meios de materializar na produção discursiva.

Segundo Vigotski (2008b, p. 11-12), “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, [...] acontece quando a fala e a atividade prática [...] convergem”. O autor chega a essa conclusão a partir de estudos sobre o desenvolvimento intelectual infantil; todavia, sua consideração vale extensivamente ao uso de sistemas simbólicos no comportamento e desenvolvimento do adulto:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, **a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo.** Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 2008b, p. 11). [grifos nossos]

Nesse sentido, compreendemos que a atividade reflexiva desencadeada pela confrontação com a atividade concreta (a sua e a da outra) cria condições para que ocorra, na atividade linguageira, uma convergência entre fala e atividade prática (VIGOTSKI, 2008b). A nosso ver, a formulação de uma nova possibilidade de ação, em 67M, evidencia a função particular da linguagem de servir como recurso organizador da atividade humana. De fato, o uso da linguagem, em 67M, permite uma realização potencial da ação, que se torna então disponível para experiências futuras na atividade docente da professora. Além disso, conjecturamos que os próprios meios discursivos desenvolvidos para e na atividade reflexiva da professora torna-se disponível para outras reflexões, em outros momentos, e em relação a outras situações de sua prática.

Finalmente, tudo isso chama a atenção para a importância de uma abordagem histórica da atividade linguageira. Apenas por meio dessa abordagem podemos identificar e por em relação os momentos significativos do processo reflexivo, os quais não podem ser analisados nem interpretados de modo isolado. A observação dos encadeamentos enunciativos é, portanto, imprescindível para verificar e compreender as forças motoras do desenvolvimento, no jogo de ação e reação, isto é, no confronto e no cruzamento entre atividades (linguageira e de trabalho, minha e do outro) na troca verbal.

5.1.2.4 Percepção de si e expressão da *percepção sensível* nos diálogos de autoconfrontação (ACS e ACC)

Nesta seção, abordamos a manifestação, nos diálogos de autoconfrontação, do que estamos chamando de “expressão da *percepção sensível*”. Trata-se de uma espécie de relato acerca de como um determinado fato ou evento na situação da atividade docente provoca uma certa reação ou um certo desconforto “emocional” na professora.

Somos cientes de que não podemos aprofundar, neste trabalho, a análise da “percepção sensível” em termos da emoção, do afeto, do sentimento; ou seja, não podemos fazer uma abordagem psicológica ou psicanalítica, pois isso foge à nossa especialidade. Propomo-nos, contudo, a analisar a **expressão**, isto é, a abordar descritivo-interpretativamente o modo como a “percepção sensível” é construída, apresentada e revivida na produção discursiva, isto é, na atividade linguageira em autoconfrontação.

Primeiramente, observamos que a expressão da percepção sensível é provocada, na maioria dos exemplos aqui apresentados, pela confrontação com o filme da atividade vivida e em diálogo com a pesquisadora. Assim, trazemos aqui três momentos dos diálogos de

ACS da professora K, que mostram como o confronto com a experiência vivida provoca nela uma progressivo retorno sobre si mesma, sobre a percepção de si na situação. Em seguida, apresentamos e discutimos um momento de autoconfrontação cruzada (ACC-M), em que a expressão da percepção sensível manifesta-se no diálogo com a outra professora, em reação ao comentário desta sobre a própria atividade. E, por fim, apresentamos um momento da ACS da professora M, cuja situação é um pouco diferente, isto é, a confrontação com o filme provoca não a expressão, mas a própria percepção sensível da professora em reação à imagem que ela vê de si no filme.

5.1.2.4.1 Expressão da percepção sensível em relação às dúvidas de vocabulário

Observamos, a partir da atividade linguageira da professora K, que a manifestação da expressão de sua percepção sensível esteve muito ligada à sua preocupação com o vocabulário e com a tradução na turma iniciante de francês. As duas sequências abaixo mostram sua reação em relação às dúvidas de vocabulário dos alunos. A primeira expressão da percepção sensível aparece em torno dos dez minutos da ACS da professora K, a segunda aparece já ao final do diálogo de ACS. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 28 - Expressão da percepção sensível em relação às dúvidas de vocabulário (ACS-K)

Expressão da percepção sensível em relação às dúvidas de vocabulário (ACS-K)
<p>Sequência de atividade: depois da primeira escuta do diálogo, K pergunta aos alunos: <i>combien de personnes parlent?</i></p> <p>12K: <u>é... aí</u> [olha e aponta tela] eu perguntei <i>combien de personnes parlent?</i>... aí eles não me respondiam e eu achei que eles não estavam <u>entendendo o que era “combien”</u> [aponta tela e lado simultaneamente]... apesar de eu já ter falado essa palavra e tudo... <u>às vezes eu fico.... triste quando...</u> [olha tela] eu já... tenho falado... o significado de alguma coisa e eles me perguntam várias vezes... “<u>combien</u>” por exemplo [aponta tela] é uma coisa que eu [mão-tábua de cortar] <u>não conseguia</u> [mão-tábua de cortar 2x] <u>fazer</u> [mão-tábua de cortar] com que eles decorassem [mímica entre aspas] <u>vamos dizer assim</u> [mão espalmada]...</p>
<p>Sequência de atividade: em outro momento da mesma lição, K responde com os alunos as perguntas de compreensão propostas no livro. Segue-se a seguinte interação entre a professora e um dos alunos.</p> <p>Profa. K : <i>Ils parlent des choses à faire. Oui. Ils parlent qu'ils doivent faire le ménage, faire les courses... ça veut dire qu'ils parlent de choses à faire</i>³³⁵ ... de coisas a fazer, de coisas que eles vão fazer.</p> <p>Aluno3 : <i>parlent?</i>³³⁶</p> <p>Profa. K: <i>je parle...</i> <i>je parle avec toi</i>³³⁷ [aponta para si + aponta aluno]</p> <p>Aluno3: ah tá...</p>

³³⁵ Eles falam de coisas a fazer. Sim. Eles falam que eles devem fazer a faxina, fazer a feira... isso quer dizer que eles falam das coisas a fazer...

³³⁶ Falam?

³³⁷ Eu falo... eu falo contigo

Profa. K: *doutes?*³³⁸ *

* K para o filme e comenta.

146K: taí... isso me deixa... *doe::nte [sorri + acena cabeça horizontalmente] quase no meio do semestre [looping com a mão + bate dorso mão perna]* e o aluno vem perguntar o que é o verbo “*parler*”... *[acena cabeça horizontalmente + sacode palma fora baixo] aí assim [olha tela] eu já falei [looping com a mão + bate mão perna B]* quando eu falei dos verbos que terminam em ER... *[looping com a mão]* eu falei o que era o verbo “*parler*” *[olha tela] aí vem me perguntar [bate dorso mão perna] [aponta para si + olha tela] assim eu fico triste... [aponta para si] mas eu acho que... [aponta para si] não é culpa minha entendeu? [mão espalmada]... porque... a essa altura do campeonato [mão espalmada] eu já fiz o que eu podia fazer pra que ele entendesse o que era o verbo “parler” [mão espalmada] aí eu fico assim indignada [looping mão + bate dorso mão perna + sorri]* mas triste *ao mesmo tempo [bate palma mão perna]...*

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-K (EXP1).

No enunciado 12K, logo depois de retomar sua ação linguageira docente no filme (isto é, a pergunta de compreensão oral que ela dirige aos alunos em francês), K expõe sua compreensão em relação ao silêncio dos alunos: “eu achei que eles não estavam entendendo o que era *combien...*” (12K, ACS-K).

Observamos que a recontextualização da situação de não compreensão dos alunos em relação a um vocabulário já trabalhado pela professora desencadeia a expressão de sua percepção sensível, isto é, uma espécie de *declaração confessional* de como lhe afeta o fato de perceber que os alunos se esqueceram de uma palavra já explicada por ela: “às vezes eu fico.... triste quando... *[olha tela]* eu já... tenho falado... o significado de alguma coisa e eles me perguntam várias vezes...” (12K – ACS-K).

O gesto *[olhar tela]*, no momento em que descreve a situação, mostra o papel do filme na confrontação com aquele tipo de situação e na explicitação de como aquilo lhe afeta. A continuação do enunciado nos dá pistas do que lhe causa o desconforto. Fazemos a hipótese de que o que mais lhe afeta é o sentimento da ineficácia de sua ação, ocasionado pelo modo como ela interpreta o esquecimento do vocabulário por parte dos alunos, ou seja, como um fracasso de sua ação: “*combien* por exemplo *[aponta tela]* é uma coisa que eu *[mão-tábua de cortar] não conseguia [mão-tábua de cortar 2x] fazer [mão-tábua de cortar]* com que eles decorassem vamos dizer assim [mão espalmada]” (12K, ACS-K).

O gesto *[mão-tábua de cortar]* parece, a nosso ver, enfatizar ao mesmo tempo o seu esforço repetitivo de levar os alunos a apreender o vocabulário e a ineficácia de sua ação, apesar de tudo.

O enunciado 146K mostra uma manifestação ainda mais expressiva de sua reação sensível ao “problema” com o vocabulário, e confirma nossa hipótese em relação ao

³³⁸ Dúvidas?

sentimento de ineficácia que as situações de dúvidas recorrentes em relação ao vocabulário já trabalhado provocam na professora. Ao assistir a sequência de aula em que o aluno manifesta uma dúvida em relação à palavra “*parler*”, K reage prontamente. Já de início, ela manifesta uma nova *declaração confessional* em relação à situação vista: “taí... isso me deixa... doe::nte [sorrindo + acena cabeça horizontalmente]” (146K, ACS-K).

A ênfase com que entoa o adjetivo doente, caracterizando o seu estado emocional, acompanhado de um sorriso “amarelo” e de um aceno horizontal da cabeça, dá-nos uma medida de seu descontentamento com a situação vista. A esse respeito, sabemos como esse tipo de sorriso e esse tipo de movimento da cabeça têm um uso socialmente reconhecido para expressar a desaprovação, o desacordo. Depois dessa declaração confessional, K passa a uma atitude descritiva contextualizadora da situação: “quase no meio do semestre [looping com a mão + bate dorso mão perna] e o aluno vem perguntar o que é o verbo “*parler*”... [acena cabeça horizontalmente + sacode palma fora baixo]” (146K, ACS-K).

Como observamos na passagem acima, a marcação do avanço temporal do período letivo (reforçado pelo gesto das mãos) enfatiza uma certa incongruência da ação do aluno; e a reprodução gestual de desaprovação (desta vez, o aceno da cabeça somado ao movimento das mãos) manifesta o seu “acento emocionalmente valorativo” em relação à ação um tanto inadequada do aluno. Na sequência, a professora manifesta uma atitude explicativa-justificativa de sua posição desaprovadora, ao comentar o trabalho já realizado por ela em torno daquele vocabulário: “áí assim [olha tela] eu já falei [looping com a mão + bate dorso mão perna] quando eu falei dos verbos que terminam em ER... [looping com a mão] eu falei o que era o verbo “*parler*” [olha tela]” (146K, ACS-K).

Depois disso, K retoma a declaração confessional, contudo observamos uma transformação do tom e da compreensão em relação à situação. Na passagem final do enunciado 146K, a professora não apenas manifesta seu estado emocional, mas também expõe uma nova avaliação da situação, na qual ela chega à conclusão de que o “problema” com o vocabulário, isto é, a reincidência das dúvidas dos alunos “não é culpa sua”:

assim eu fico triste... [aponta para si] mas eu acho que... [aponta para si] não é culpa minha entendeu? [mão espalmada]... porque... a essa altura do campeonato [mão espalmada] eu já fiz o que eu podia fazer pra que ele entendesse o que era o verbo *parler* [mão espalmada] (146K, ACS-K).

Assim, compreendemos que os sucessivos confrontos com esse tipo de situação e com a sua preocupação com o vocabulário ao longo do diálogo de ACS, e as sucessivas

manifestações da expressão da percepção sensível levam K a construir uma nova avaliação da situação, na qual germina uma transformação de sua compreensão. Nossa hipótese é reforçada pela transformação no nível do discurso, isto é, a declaração confessional (que qualifica o estado emocional) é intercalada pela atitude explicativa-argumentativa (destacamos os elementos explicativos e argumentativos em negrito na passagem acima). Além disso, há uma mudança também no nível da produção gestual com a manifestação da [mão espalmada] – um gesto retórico reforçando o tom argumentativo e de constatação de suas afirmativas.

A transformação da compreensão, evidenciada pelo discurso argumentativo, abre também a possibilidade de uma transformação do estado emocional, apresentado de modo duplo na conclusão do enunciado: “aí eu fico assim indignada [looping com a mão + bate dorso mão perna + sorri] mas **triste** ao mesmo tempo [bate palma mão perna]...” (146K, ACS-K).

A seguir, tratamos de uma sequência em que a expressão da percepção sensível evidencia a posição da professora K em relação à tradução na aula de FLE.

5.1.2.4.2 Expressão da percepção sensível em relação à tradução e percepção de si na autoconfrontação simples

A sequência, a seguir, mostra o momento de diálogo em que a expressão da percepção sensível, por parte da professora K, atinge seu ápice de expressividade.

Quadro 29 - Expressão da percepção sensível em relação à tradução e percepção de si na ACS-K

Expressão da percepção sensível em relação à tradução e percepção de si na ACS-K
<p>Sequência de atividade: Depois de explicar a expressão à <i>côte de</i>, a professora explica em francês a palavra <i>poste</i>. Segue-se a seguinte interação entre a professora e uma aluna.</p> <p>Profa. K: <i>alors le supermarché où Blandine va est à côté de la poste ... poste c'est le lieu c'est l'endroit où il y a beaucoup de correspondance... alors on va rendre la correspondance</i>³³⁹ ...</p> <p>Aluna1: é a referência? correios?</p> <p>Profa. K: <i>poste</i> significa correios... <i>à côté de la poste</i> é porque o supermercado fica...” *</p> <p>* K para o filme e comenta.</p> <p>109K: [sorrindo] quando eu tô fazendo <u>um esfo::rço danado</u> [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... <u>vem uma aluna e traduz</u> [mãos-martelos pernas] eu... <u>a::i</u> [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] <u>chega eu fico triste...</u> [sorri] <u>chega...</u> [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] [olha tela] <u>ca::nso mesmo...</u> [bate dorsos mãos pernas] <u>dar aula cansa...</u> [bate dorso mão palma mão] uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez... ela disse K... <u>ah::...</u> [movimento ascendente-descendente tronco e mãos] <u>tu fica ofegante</u> [movimento circular mãos + bate dorsos mãos pernas] <u>eu</u></p>

³³⁹ então o supermercado onde Blandine vai é ao lado dos correios... correios é o lugar é o local em que há muita correspondência... então entrega-se a correspondência...

nunca tinha notado... [olha e aponta tela] mas agora... [aponta tela] eu não percebia [aponta tela + aponta para si] mas agora vendo [aponta tela] realmente eu pareço cansada o tempo todo [movimento palma dentro altura rosto + bate dorsos mãos pernas]

110P1: e o quê que você [mão → K] acha que lhe cansa mais [movimento mãos ventre → fora] traz mais esse [movimento mãos ventre → fora] esse cansaço?

111K: falar... falar o tempo todo... acho que é...

112P1: falar o tempo todo? e: em relação aos alunos? [olha e aponta tela] you disse que ela... [aponta tela] ela não... entendeu... [aponta K] não sei...

113K: ela traduziu [aponta e olha tela] né...

114P1: traduziu é... [aponta K]

115K: aí eu acho que eu transpareci muito [olha e aponta tela] que fiquei... meio irritada [palma dentro alto + aponta para si] porque ela... agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]... e ela faz muito isso [bate dorso mão perna] ela traduz muito essa aluna [bate dorso mão perna] a::i [movimento ascendente-descendente tronco e mãos] aí you estava fazendo todo aquele esforço [sacode punhos alto + bate dorsos mãos pernas] pra não falar... [mãos espalmadas] [bate dorso mão palma mão (estalo)] e aí fala...

116P1: e vai de encon... vai de choque... [metáfora ir de choque] a uma... a uma [aponta para si]

117K: ao que eu estava tentando fazer... não traduzir e fazer que eles entendessem por outros meios...

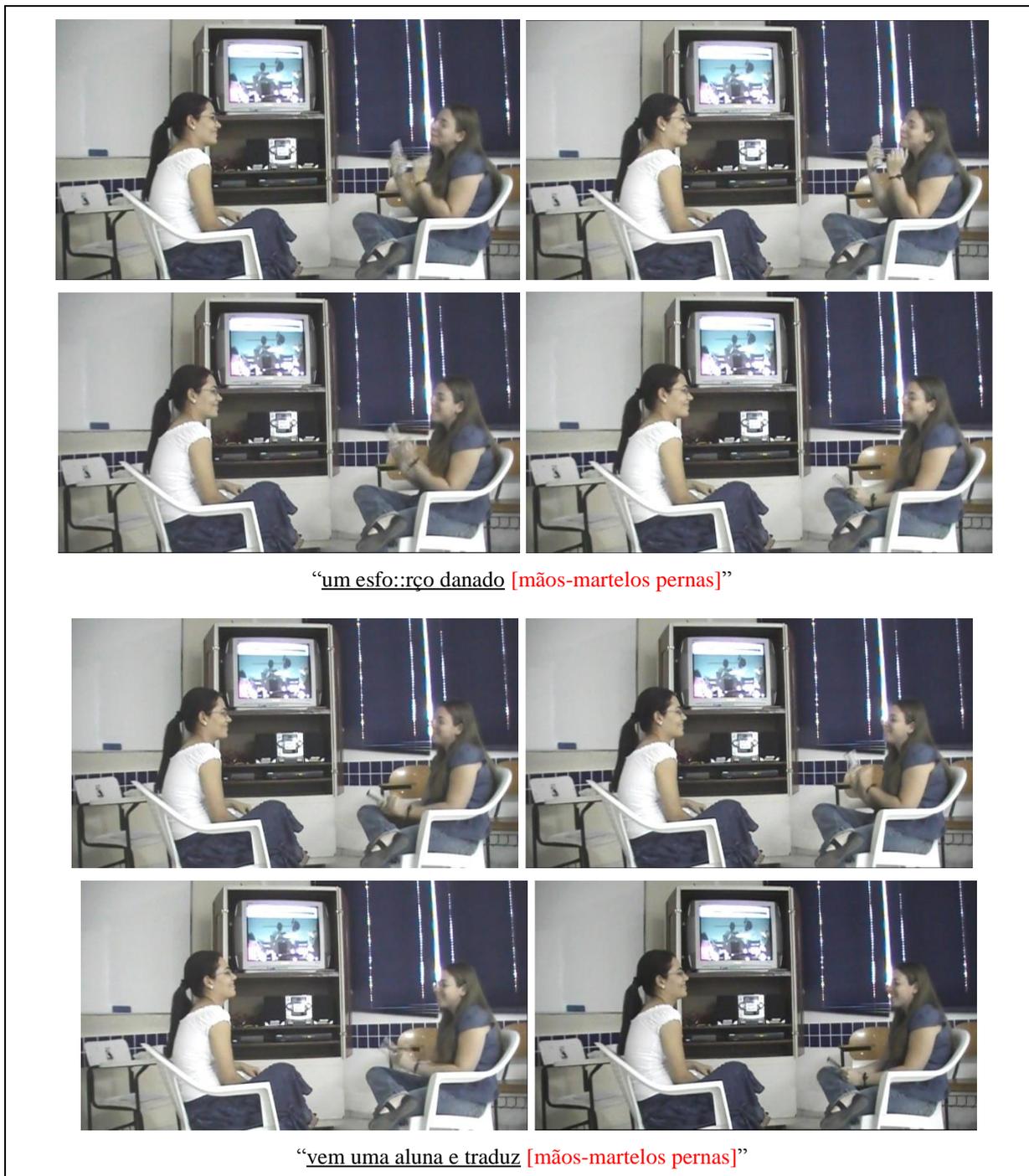
Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-K (EXP1).

Como podemos observar nessa sequência de diálogo, K contextualiza a situação vista com muita expressividade gestual, inclusive, usando mais uma vez o recurso da dramatização. K não chega, nesse momento, a relatar a situação vista de modo narrativo como fizera em 12K, nem como vinha fazendo ao longo das confrontações. Há, portanto, uma mudança na atividade linguageira, uma acentuação da expressividade, sinalizando, a nosso ver, a ocorrência de algo importante (seja uma tomada de consciência, seja uma transformação).

De fato, em 109K, a professora contextualiza não apenas a situação, mas principalmente o modo como aquela situação lhe afeta emocionalmente: “[sorrindo] quando eu tô fazendo um esforço danado [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... vem uma aluna e traduz [mãos-martelos pernas]” (109K, ACS-K).

Tanto a entonação da voz como a entonação gestual enfatizam a oposição entre as ações da professora e da aluna. Oposição que se afigura como o fato provocador de uma “reação emocional” na professora: “eu... a::i [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas]” (109K, ACS-K). Observemos, abaixo, as duas realizações do gesto [mãos-martelos pernas], a primeira enfatizando, junto com a entonação da voz, o esforço da ação da professora para não traduzir, e a segunda pontuando a ação oposta da aluna (que traduz).

Figura 26 - Ilustração de realizações subsequentes do gesto [mãos-martelos pernas] (ACS-K)

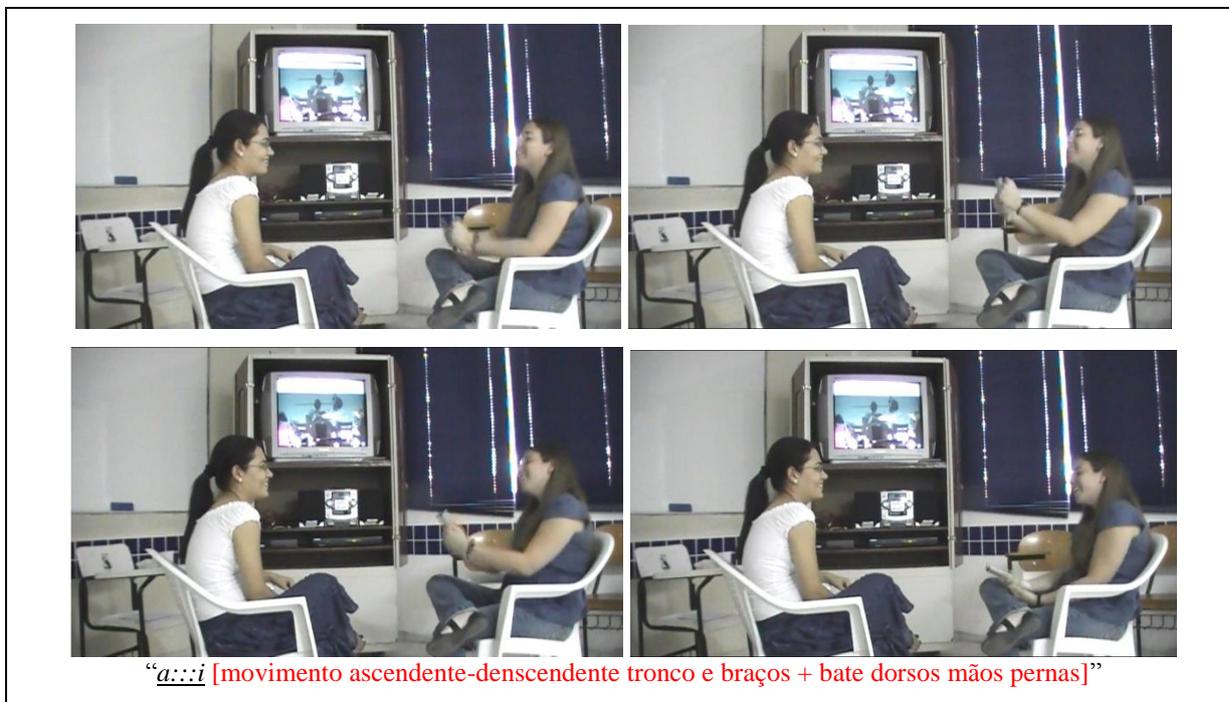


Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Como vemos, as duas realizações desse gesto são bastante semelhantes, mas não idênticas. Retomando novamente McNeill (1985), podemos compreender que se trata de duas diferentes significações, ainda mais pelo fato de que cada entonação gestual enfatiza um diferente aspecto da situação provocadora da reação emocional. Esta, por sua vez, é expressa

de modo bem peculiar, por meio de uma dramatização. Vejamos, a seguir, as imagens ilustrativas da produção gestual correspondente a essa dramatização.

Figura 27 - Ilustração da dramatização da *percepção sensível* (ACS-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Percebemos que a base gestual da dramatização – [bater dorsos mãos pernas] – é semelhante à do gesto [mãos-martelos]. Mas, novamente, as variações na configuração do gesto remetem à ligação dessa realização do gesto com uma outra intenção ou função semântica: a expressão do “efeito emocional” que aquela situação provoca na professora.

A dramatização da “reação emocional” distingue-se, ainda, daquela realizada no início da autoconfrontação em 2K e 4K. Naquele momento, a dramatização reproduz a ação docente da professora. Em 109K, é como se a dramatização expressasse o efeito ou a reação que a situação causa em seu próprio corpo. Nesse momento, a dramatização não tem uma contraparte verbal. Embora tenha uma contraparte sonora, algo como um suspiro “a:::i”, o qual é acompanhado pelo movimento ascendente e depois descendente do tronco e dos braços; e também pela leve inclinação da cabeça para cima e para o lado.

Em seguida, a professora usa duas diferentes construções verbais para expressar sua reação emocional: “chega eu **fico triste**” (a mesma usada em 12K); e “chega... **canso mesmo**”. Essa segunda expressão é antecedida de uma nova reprodução da dramatização. Desse modo, entendemos que a dramatização ganha, na segunda realização, novos contornos semânticos relacionados ao verbo “cansar”.

Depois disso, K relata o comentário de uma amiga a respeito de seu estado em sala de aula: “uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez... ela disse K... ah::... [movimento ascendente-descente tronco e mãos] tu fica ofegante [movimento circular mãos + bate dorsos mãos pernas]” (109K, ACS-K). Nossa hipótese é a de que K relaciona a observação da amiga – “*tu fica ofegante*” – ao que ela mesma vê de si no filme da atividade. A relação que K estabelece entre sua própria observação de si e a observação que sua amiga tivera corrobora a nossa compreensão sobre o efeito de *exotopia* (BAKHTIN, 2006a), proporcionado pela confrontação com a imagem de si, na tomada de consciência sobre si mesma, provocando a reconstrução da compreensão sobre sua reação/estado na situação docente. A relação entre sua observação e a observação da amiga se estabelece não apenas verbalmente (isto é, no relato do comentário), mas a própria dramatização é reproduzida uma terceira vez como se fora expressa pela própria amiga ao observar a professora K: “ah::... [movimento ascendente-descente tronco e mãos]”.

Não podemos assegurar que a amiga tenha realmente expresso gestualmente seu comentário. De todo modo, essa dramatização atribuída a um terceiro observador tem, a nosso ver, dois efeitos na atividade linguageira da professora K: 1) reforça sua percepção de si; e, ao mesmo tempo, 2) desenvolve semanticamente a dramatização, isto é, a expressão de sua reação emocional (desta vez, relacionada à construção “ficar ofegante” vocalizada pela amiga). Assim, podemos ainda perceber a *polifonia* (BAKHTIN, 2010) do enunciado 109K, no qual a voz da amiga faz coro enquanto testemunha do efeito que aquele tipo de situação causa na professora K.

O efeito exotópico da confrontação na tomada de consciência de si é confirmado explicitamente, ao final de 109K, por meio da declaração de como o filme leva-a a se perceber: “eu nunca tinha notado... [olha e aponta tela] mas agora... [aponta tela] eu não percebia [aponta tela + aponta para si] mas agora vendo [aponta tela] realmente eu pareço cansa:da o tempo todo [movimento palma dentro altura rosto + bate dorsos mãos pernas]” (109K, ACS-K).

Os vários gestos [olhar e apontar tela] e [apontar para si] parecem atestar a função do filme de provocar, pelo próprio deslocamento ou *desdobramento* (BAKHTIN, 2010) de si, um retorno reflexivo sobre si mesma. Além disso, fazemos a hipótese de que o [movimento da palma dentro altura rosto] corrobora a ideia de que a professora pôde, a partir do filme, fazer uma leitura interpretativa do seu semblante; que ela pôde perceber em seu corpo e em sua expressão facial uma reação emocional ao fato recontextualizado no início de 109K. Seguem as imagens correspondentes à sequência declarativa ao final de 109K.

Figura 28 - Ilustração de sequência de gestos sinalizando um processo reflexivo (ACS-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Enfim, podemos observar, na progressão dessas imagens, que a transição dos gestos parecem representar o próprio movimento de retorno reflexivo sobre si: 1) aponta e olha tela → observa a imagem de si; 2) aponta tela e aponta para si → percebe algo na imagem que vê; 3) gesto dinâmico da mão → expressa e enfatiza sua compreensão do que vê. Assim, os gestos vão também gradativamente ganhando expressividade semântica: de sinalizadores dêiticos a signo. Mas, certamente, os gestos ganham significação (tanto do lado da produção, como do lado da recepção) na correlação com o verbal ao qual se associam.

A compreensão de sua percepção sensível na situação continua a se desenvolver ao longo da sequência de diálogo. E, em 115K, a professora manifesta já uma atitude

avaliativa em relação à sua reação emocional no momento da aula: “aí eu acho que eu transpareci muito [olha e aponta tela] que fiquei... meio irrita:da [movimento palma dentro altura rosto] porque ela... agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]...” (115K, ACS-K).

A nosso ver, essa avaliação constitui uma transformação no processo de compreensão acerca da própria ação – reação, a partir de um novo ponto de vista sobre o vivido, possibilitado pela observação de si (no filme). Como podemos ver, mais uma vez manifestam-se os gestos [olhar e apontar tela] e o movimento da mão à altura do rosto [movimento palma dentro altura rosto] indicando o retorno interpretativo sobre si. Além disso, nessa passagem a professora apresenta, por meio de uma atitude explicativa, o fato que a deixou irritada, isto é, o fato de a aluna ter traduzido.

Observamos que esse fato já havia sido expresso em 109K. Contudo, a medida que sua reação emocional foi sendo expressa, ela foi se transformando semanticamente: ficar triste → cansar → ficar ofegante. Desse modo, o foco da produção discursiva concentrou-se sobre a reação, deixando um pouco apagado o fato provocador, isto é, o seu objeto.

Nesse sentido, a atividade da pesquisadora teve uma influência na atividade reflexiva da professora, fazendo sua atividade voltar-se para o objeto da percepção sensível. Embora as perguntas da pesquisadora sejam aparentemente neutras, elas trazem subjacentes uma interpretação tanto do que é visto no filme (a atividade de trabalho) como do que é dito pela professora (atividade linguageira sobre a atividade vivida); e essa interpretação manifesta-se no direcionamento que ela tenta sutilmente dar à produção discursiva da professora. Na seguinte pergunta, observamos sua retomada interpretativa do enunciado 109K, com a intenção de fazer com que K explicita ou desenvolva sua compreensão sobre a causa de seu “cansaço”: “e o quê que você [aponta K] acha que lhe cansa mais [movimento mãos ventre → fora] traz mais esse [movimento mãos ventre → fora] esse cansaço?” (110P1, ACS-K).

Primeiramente, a pesquisadora interpela a professora verbo-visualmente, isto é, tanto designando-a verbalmente “você”, como com o gesto interpelativo da mão [mão → K].

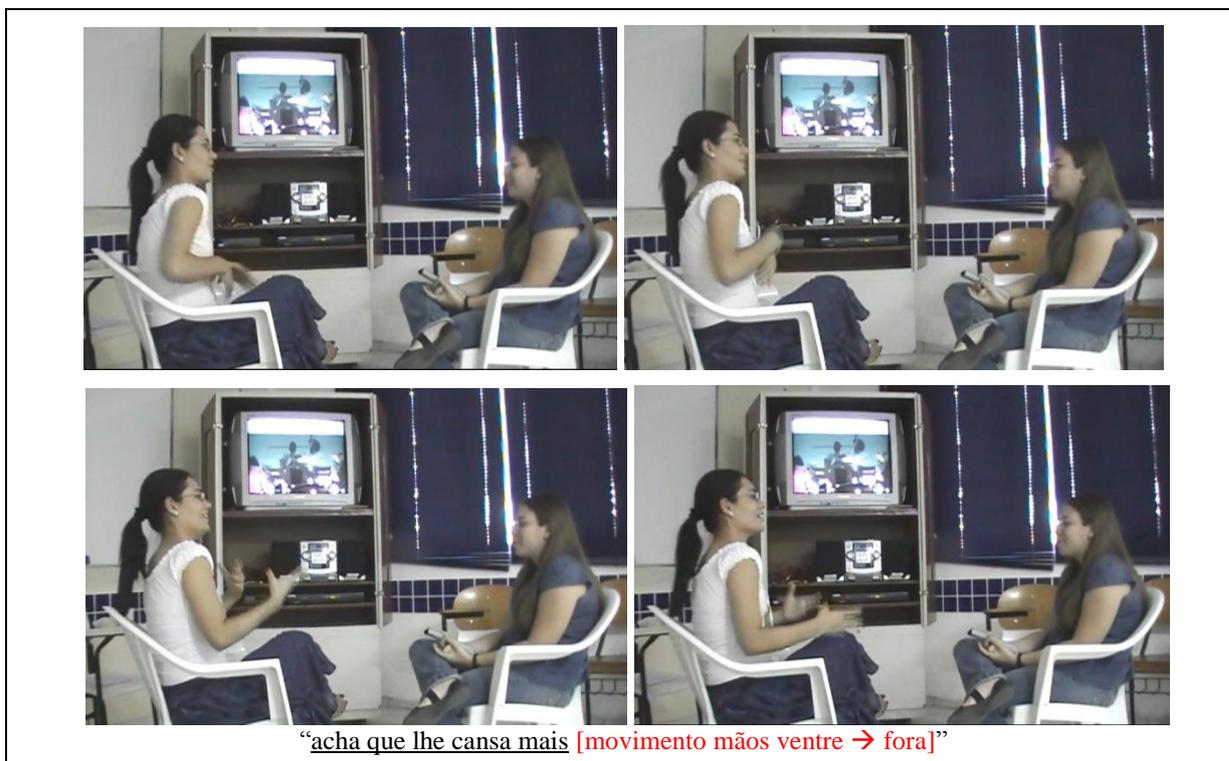
Figura 29 - Ilustração do gesto interpelativo [mão → K] (ACS-K)



Fonte: imagem extraída do filme da ACS-K (EXP1).

Em seguida, P1 retoma a dramatização realizada pela professora em 109K, mostrando reagir (isto é, apresentar uma ativa compreensão responsiva) ao gesto produzido pela professora como expressão de sua reação emocional. Apresentamos, abaixo, as duas retomadas subsequentes do gesto pela pesquisadora.

Figura 30 - Ilustração da retomada da dramatização pela pesquisadora (ACS-K)





Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Entendemos que a retomada do gesto pela pesquisadora transforma a dramatização em uma metáfora interpretativa da reação expressa pela professora. Essa metáfora gestual, que ela relaciona ao vocábulo cansaço, constitui a sua própria compreensão responsiva da dramatização realizada por K como expressão de sua percepção sensível. Ao mesmo tempo, compreendemos em sua produção gestual a função/intenção de suscitar a atividade reflexiva da professora em termos do objeto de seu “cansaço”. A respeito desse vocábulo, tendemos a compreendê-lo como uma tentativa de “neutralizar” de algum modo o seu discurso, usando a mesma raiz vocabular utilizada pela professora.

Uma outra observação a respeito do gesto (re)produzido por P1: conjecturamos se essa retomada não tem uma função de confrontar a professora com a expressão que ela acabara de produzir. A nosso ver, a (re)produção do gesto permite-lhe ter uma ideia de sua produção gestual através do modo como sua dramatização é interpretada e reproduzida pela pesquisadora.

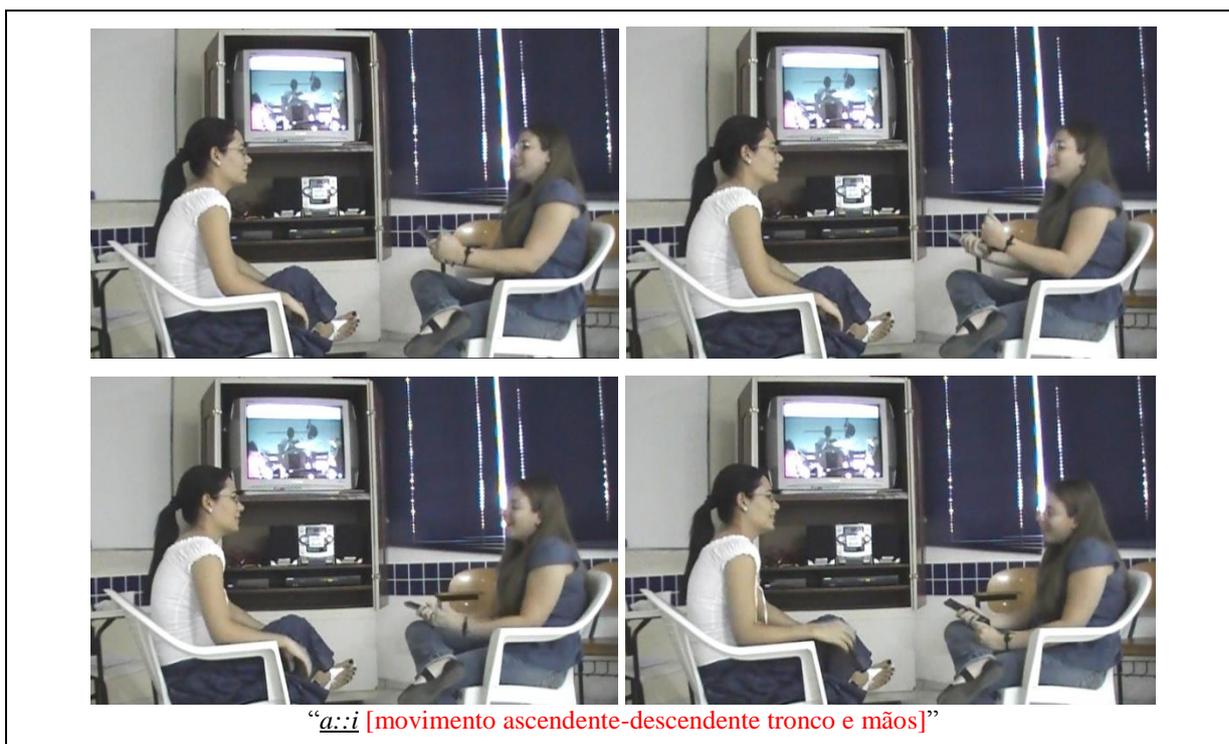
A insistência da pesquisadora, formulando uma nova pergunta (em 112P1) face à resposta (em 111K), reforça nossa compreensão de sua interpretação a respeito do objeto do “cansaço”. De fato, em 112P1, a pesquisadora faz uma referência explícita aos alunos, mostrando a relação que ela mesma faz entre a ação da aluna e a reação emocional da professora: “falar o tempo todo? e em relação aos alunos? **[olha e aponta tela]** você disse que ela... **[aponta tela]** ela não... entendeu... **[aponta K]** não sei...”. Desse modo, sua pergunta incita K a completar a informação, enunciando o fato provocador do seu descontentamento: “ela traduziu **[aponta e olha tela]** né...” (113K). Finalmente, confirmado pela pesquisadora em 114P1: “traduziu é... **[aponta K]**”.

Assim, compreendemos que o cruzamento com a atividade da pesquisadora leva K ao momento avaliativo de sua própria conduta em 115K: “ aí eu acho que eu transpareci muito **[olha e aponta tela]** que fiquei... meio irrita:da **[movimento palma dentro altura rosto +**

aponta para si] porque ela... agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]...”.

A avaliação é seguida de uma atitude explicativa, que justifica sua reação: “e ela faz muito isso [bate dorso mão perna] ela traduz muito essa aluna [bate dorso mão perna]”. Depois disso, a professora reproduz mais uma vez a dramatização de sua reação à ação da aluna. Desta vez, deduzimos um valor argumentativo na dramatização, isto é, fazemos a hipótese de que ela tem a função de mostrar o quanto a ação da aluna contraria o esforço da ação da professora, principalmente pela sua associação ao seguimento que finaliza o enunciado: “a::i [movimento ascendente-descendente tronco e mãos] aí você estava fazendo todo aquele esfo:rço [sacode punhos alto + bate dorso mãos perna] pra não falar... [mãos espalmadas] [bate dorso mão palma mão (estalo)] e aí fala...” (115K, ACS-K).

Figura 31- Ilustração da repetição da dramatização da *percepção sensível* (ACS-K)



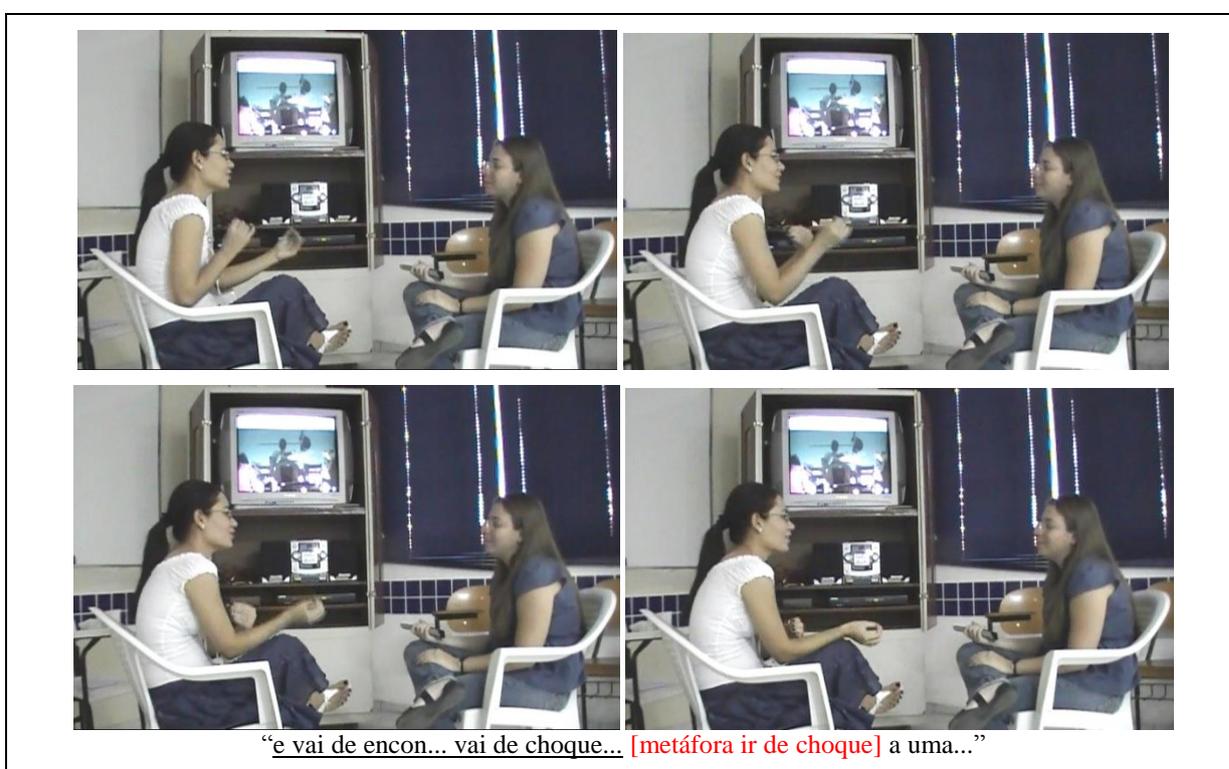
Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Essa reprodução da dramatização parece encerrar um ciclo, voltando para a situação recontextualizada no início de 109K. Desta vez, porém, K recontextualiza a situação apagando as autorias das ações, o que dá um caráter geral à situação, reforçando nossa compreensão de seu valor argumentativo, e logo, a observação da transformação. Além disso, nesse momento, são outras as entoações gestuais que acompanham cada ação relatada; e,

ressaltamos ainda o efeito sonoro do último gesto, antecedendo a reafirmação da ação da aluna: “[bate dorso mão palma mão (estalo)] e aí fala...” (115K, ACS-K).

Podemos deduzir que é justamente ao gesto com efeito sonoro que a pesquisadora reage em seguida: “e vai de encon... vai de choque... [metáfora ir de choque] a uma... a uma [aponta para si]” (116P, ACS-K). Sua compreensão responsiva manifesta-se, inclusive, por meio de uma outra metáfora gestual, com a qual ela incita mais uma vez a professora a explicitar o objeto de seu descontentamento. A imagem, a seguir, permite-nos visualizar sua metáfora gestual.

Figura 32 - Ilustração da realização da metáfora gestual pela pesquisadora (ACS-K)



Fonte: imagens extraídas do filme da ACS-K (EXP1).

Finalmente, em reação ao enunciado incitativo da pesquisadora, a professora confirma mais uma vez a contrariedade da ação da aluna em relação à sua ação: “ao que eu estava tentando fazer... não traduzir e fazer que eles entendessem por outros meios...” (117K).

5.1.2.4.3 Expressão da percepção sensível a partir do dito pelo outro

Observemos, na seguinte sequência de diálogo de ACC-M, como o comentário da professora M sobre sua preocupação com a aquisição do vocabulário por parte dos alunos leva

a professora K a expressar mais uma vez sua percepção sensível em relação ao assunto (como pudemos ver, primeiramente, na subseção 5.1.2.4.1).

Quadro 30 - Expressão da percepção sensível a partir do dito pelo outro (ACC-M)

Expressão da percepção sensível a partir do dito pelo outro (ACC-M)
<p>Sequência de atividade: Enquanto explica o tema do diálogo do exercício de compreensão oral – <i>travaux domestiques</i> – a professora vai até o quadro e escreve a expressão francesa.</p> <p>101M: às vezes eu escrevo as palavras como que eu quisesse <u>que eles marcassem na mente</u> [mãos-martelos frente]... né... então “<i>tâche</i>” [mãos-martelos frente]... “<i>travaux domestiques</i>” [mãos-martelos frente 2x]... né... [olha K] então algumas palavras... eu quero que eles gravem... claro... <u>isso aí é...</u> [aponta tela] <u>como é que a gente diz</u> [olhar alto] <u>algo mais meu</u> [aponta para si] do que propriamente deles [aponta frente]... talvez <u>eles nem estivessem prestando atenção</u> [olha K + sorri] <u>mas é</u> [aponta para si] mais uma necessidade minha...</p> <p>102K: e você fica decepcionada quando <u>daqui a pouco</u> [aponta frente] eles perguntam o que é? <u>você já disse uma coisa</u> [aponta frente] <u>daqui a pouco eles perguntam</u> [aponta frente] o que é aquilo... <u>você fica um pouco decepcionada?</u> [braço estendido frente] se eles perguntarem de novo?</p> <p>103M: [olhar horizonte]... não assim... <u>se eles de repente assim eles estavam</u> [olhar alto]... não porque às vezes eles estão no momento deles... e deixam passar [aponta alto + olha K] né... não tem problema... mas se for mais de um... [ri] <u>poxa! onde é que eles estavam então?</u> [mãos espalmadas + sorrindo]</p> <p>104P1: porque às vezes a gente explica né... <u>alguns estão escutando</u> [aponta lado direito] <u>aí pegam</u> [mímica pegar]... <u>mas outra parte não tá</u> [aponta lado esquerdo + mímica pegar] aí você acabou de explicar [aponta lado direito] aí... <u>professora... o que é...?</u> [levanta mão esquerda] <u>o que você acabou de explicar</u> [aponta lado direito]</p> <p>105M: <u>o que você acabou de explicar...</u> [mãos espalmadas + sorrindo]</p> <p>106K: <u>eu fico arrasada</u> [acena cabeça horizontalmente + sorrindo] <u>sabe...</u> [olha M]</p> <p>107M: <u>é K?</u> [olha K + sorrindo]</p> <p>108K: eu fico me sentindo assim... <u>péssima professora</u> [sorri + abre braços + bate palmas mãos pernas] <u>poxa! eu acabei de dizer</u> [bate dorsos mãos pernas + sorri] <u>e aí vem e pergunta</u> [bate dorsos mãos pernas + sorrindo + olha M] ... <u>por que que ele não estava prestando atenção?</u> [abre braços + bate dorsos mãos pernas] sabe... eu fico arrasada...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACC-M (EXP1).

Em 101M, a professora observa como sua ação de escrever as palavras no quadro remete à sua intenção de fazer com que os alunos aprendam o vocabulário: “às vezes eu escrevo as palavras como que eu quisesse que eles marcassem na mente”. Mas, ao mesmo tempo, ela reconhece que essa é uma preocupação mais sua do que dos alunos: “talvez eles nem estivessem prestando atenção [olha K + sorri] mas é [aponta para si] mais uma necessidade minha...”.

Esse comentário de M parece entrar em diálogo com toda a discussão traçada, na ACS-K, a respeito desse tipo de situação de trabalho do vocabulário, em que os alunos parecem não corresponder à expectativa e preocupação das professoras. É o que podemos compreender pela pergunta que K dirige a M, reportando para esta sua própria percepção sensível em relação à situação:

e você fica decepcionada quando daqui a pouco [aponta frente] eles perguntam o que é? você já disse uma coisa [aponta frente] daqui a pouco eles perguntam [aponta frente] o que é aquilo... você fica um pouco decepcionada? [braço estendido frente] se eles perguntarem de novo? (102K, ACC-M).

Em 103M, a professora mostra uma outra compreensão da situação, de certo modo mais “indulgente” em relação à situação exposta por K. Mesmo assim, ao final do enunciado, M exprime, recorrendo ao discurso citado direto, o que seria um diálogo interior apreciativo da situação caso mais de um aluno manifeste o comportamento de questionar sobre um vocabulário que acabara de ser explicado: “*poxa... onde é que eles estavam então?*”. Desse modo, entendemos que há um conhecimento e uma avaliação partilhada da situação exposta por K, embora cada uma das professoras pareça (re)agir de modo particular.

Em seguida, a pesquisadora mostra partilhar também o conhecimento da situação, a qual ela reformula em 114P1, inclusive, colocando-se como pertencendo ao coletivo de professores: “porque às vezes **a gente** explica né... alguns estão escutando [aponta lado direito] aí pegam [mímica pegar]... mas outra parte não tá [aponta lado esquerdo + mímica pegar]...”. Na segunda metade do enunciado, P1 chega a vocalizar, por meio de discurso citado direto, o que seria a pergunta do aluno sobre o vocabulário recém-explicado, inclusive, com um gesto compondo uma dramatização da ação do aluno: “aí você acabou de explicar [aponta lado direito] aí... professora... o que é...? [levanta mão esquerda] o que você acabou de explicar [aponta lado direito]”.

A expressão do reconhecimento da situação por parte tanto da professora M como da pesquisadora dá apoio para que K expresse, também nesse momento de ACC, a sua “percepção sensível” em relação à questão envolvendo o trabalho do vocabulário. Desta vez, K apresenta adjetivos que exprimem, ainda mais fortemente, um efeito negativo da ação do aluno (de perguntar novamente o vocabulário) na percepção da professora em relação à eficácia do seu trabalho: “eu fico arrasada [acena cabeça horizontalmente + sorrindo]” (106K, ACC-M); “eu fico me sentindo assim... péssima professora [sorrindo + abre braços + bate palmas mãos pernas]” (108K, ACC-M). Os gestos que acompanham as caracterizações de sua percepção reforçam, a nosso ver, a contrariedade sentida.

Ao final de 108K, a professora apropria-se também do discurso citado direto (como aparece em 103M) para expressar o que seria o seu diálogo interior de descontentamento em relação ao comportamento do aluno: “*poxa... eu acabei de dizer* [bate dorsos mãos pernas + sorrindo] e aí vem e pergunta [bate dorsos mãos pernas + sorrindo +

olha M] ... por que que ele não estava prestando atenção?” [abre braços + bate dorsos mãos pernas]” (108K, ACC-M).

Assim, entendemos que o diálogo com M e P1 abre um novo contexto no qual K pôde reformular mais uma vez (e logo, transformar) o sentimento que aquela situação lhe causa. Não podemos afirmar sobre o efeito dessa nova expressão da percepção sensível em sua atividade docente. Todavia, ao ser objetivada, sua percepção sensível torna-se o objeto de uma atividade reflexiva sem limites; isto é, podendo ser retomada, em outros momentos, tanto pela própria professora como por outros que venham a tomar parte na discussão (por exemplo, no uso desses diálogos como objeto de debate em situações de formação). Além disso, fazemos a hipótese de que a “descoberta” de que o conhecimento da situação é compartilhado pelas três interlocutoras pode ter um efeito positivo, por exemplo, o sentimento de que aquela é uma situação comum, e de que há outras possibilidades de agir em relação a ela.

5.1.2.4.4 Percepção sensível em reação à imagem de si na ACS

A seguinte sequência de diálogo apresenta um outro tipo de situação, isto é, mostra como o confronto com uma determinada imagem de si provoca uma reação e uma atitude apreciativa diferente por parte da professora M, em comparação à tendência geral de sua produção discursiva até esse momento da autoconfrontação.

Quadro 31 - Percepção sensível em reação à imagem de si na ACS-M

<i>Percepção sensível em reação à imagem de si na ACS-M</i>
<p>Sequência de atividade: a professora está sentada ao lado do quadro onde havia escrito uma lista de vocabulário, correspondendo a expressões relativas a trabalhos domésticos, que é um dos temas do diálogo. A professora vai lendo cada expressão e os alunos repetem.*</p> <p>* mais ou menos na metade da leitura da lista, M para o filme e comenta.</p> <p>103M: <u>eu tô... é aí...</u> [olha tela]... <u>interessante viu você pegar essa parte</u> [sorrindo]... <u>eu tô sentada...</u> [olha a tela] <u>tô com muita dor nas pernas</u> [sorrindo]... \ e <u>eu não tô gostando dessa minha posição</u> [olha tela + sorrindo]</p> <p>104P1: \\ já estava no limite...</p> <p>105M: já estou... já estou com uma certa dorzinha... \ e <u>eu não</u> [aponta controle para vídeo]</p> <p>106P1: \\ e aí é no final da aula</p> <p>107M: eu não... eu não falei nada pra eles... porque... [olha P1] não <u>mas só quando eu já chego indisposta</u> [movimento palma para baixo] eu digo... né... eu digo que <u>eu não tô muito bem</u> [movimento palma para baixo] porque se no decorrer da aula... <u>realmente eu não</u> [movimento palma para baixo]... eles já sabem né... <u>mas aí eu cheguei legal</u> [olha e aponta tela] não tive problema não... <u>mas aí</u> [aponta tela] eu não tô bem...</p> <p>108P1: já no final né...</p> <p>109M: é...</p> <p>110P1: chegou o cansaço...</p>

111M: é... minhas pernas estão muito doloridas já... [acena cabeça verticalmente] mas não por causa da aula em si [aponta tela] porque é dia de sexta não... mas porque às vezes acontece [aponta frente + movimento palma para baixo + sorrindo]... [aponta controle remoto para vídeo]

112P1: e também são três horas em pé...

113M: é... [olha tela] e eu não sento né [olha tela + movimento palma para baixo] [olha P1 + sorri]

114P1: você não senta?

115M: a maioria das vezes né [olha e aponta tela + sorrindo + mão espalmada] ... ai eu [aponta tela] poxa! [sorrindo + mão-pinça entre olhos + cabeça baixa + aceno cabeça horizontalmente]... tô achando...

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-M (EXP1).

A atitude discursiva da professora M, nesse momento da ACS, distingue-se essencialmente de suas atitudes mais fluentes em outros momentos do diálogo. A insistência do seu olhar voltado para a imagem congelada na tela, em 103M, dá-nos uma medida de sua surpresa em relação ao que vê. Ainda nesse enunciado, podemos compreender que o objeto do estranhamento de M é o fato de se ver sentada.

Em 112P1, podemos compreender, pela observação da própria pesquisadora, que esta é uma postura inabitual, isto é, não recorrente na conduta de M em sala de aula: “e também são três horas em pé...”. O comentário de P1 leva a própria professora a se dar conta do seu comportamento e a confirmar sua conduta mais comum: “é... [olha tela] e eu não sento né [olhando tela + movimento palma para baixo]”. A constatação desse aspecto da conduta da professora explica sua reação hesitante e de insatisfação face à imagem que vê de si: “eu não tô gostando dessa minha posição [olhando tela + sorrindo]... (103M, ACS-M).

Além do olhar sempre voltado para a tela, o riso/sorriso que ela manifesta ao longo da sequência de diálogo revela seu possível constrangimento; também a interjeição e os gestos ao final da sequência exprimem sua desaprovação do que vê: “poxa!” [sorrindo + mão-pinça entre olhos + cabeça baixa + aceno cabeça horizontalmente]... tô achando...” (115M, ACS-M).

Porém, o que mais nos chama a atenção na reação apresentada por M, nessa sequência, é um aspecto do trabalho do professor de LE que se revela nessa situação: a questão de sentar ou não sentar na aula de línguas. Os depoimentos das professoras da EXP2 sobre esse assunto dialogam com a reação de M em relação ao fato de estar sentada e sua decisão de não comentar com os alunos sobre o seu “mal-estar”. O diálogo entre as posições das professoras permite-nos acessar um leque de questões envolvendo o simples ato de sentar na aula de línguas. Voltamos a essa discussão no capítulo 6, seção 6.3. A seguir, apresentamos nossa abordagem de análise dos diálogos da EXP2.

5.2 A ATIVIDADE LINGUAGEIRA NA SEGUNDA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO (EXP2)

Dando continuidade à abordagem realizada com os diálogos da EXP1, buscamos selecionar também, na EXP2, as sequências de diálogo apresentando uma efetiva retomada da atividade de trabalho vivida (vista no filme) na atividade languageira.

Entretanto, devemos ressaltar, logo de início, algumas variações na implementação do quadro metodológico da autoconfrontação na EXP2, em relação ao que foi realizado na EXP1. Essas diferenças apresentam, a nosso ver, importantes elementos para a reflexão acerca de como as decisões técnicas de implementação e condução do quadro metodológico resultam em diferenças no produto final, em termos de conteúdo e forma, mas também em diferentes possibilidades para a abordagem de análise dos diálogos.

Assim, antes de passarmos à abordagem descritiva-interpretativa dos diálogos da EXP2, apresentamos, a seguir, algumas particularidades da implementação e condução da autoconfrontação na EXP2 e sinalizamos suas possíveis implicações.

5.2.1 Algumas particularidades da implementação da autoconfrontação na EXP2

a) Configuração espacial das autoconfrontações e enquadramento da filmagem

Como podemos ver nas imagens abaixo, na EXP2, optou-se por uma diferente configuração do espaço em que as professoras assistiram ao filme de suas atividades. Essa decisão foi inspirada no modo como os pesquisadores da equipe ERGAPE estavam realizando as filmagens de suas autoconfrontações naquele período.

Figura 33 - Configuração espacial da visualização do filme na EXP2



Fonte: imagens extraídas do filme das ACS e ACC (EXP2).

Por um lado, o recurso a duas diferentes telas possibilitou um melhor enfoque do filme da atividade, tanto pelas professoras que puderam estar mais próximas à tela, como pelo registro audiovisual da autoconfrontação, já que uma das telas ficou diretamente voltada para a câmera e também mais próxima desta. Uma outra vantagem: nessa configuração, as professoras ficaram numa posição frontal em relação à câmera, permitindo uma melhor captação dos movimentos fonatórios, do olhar e das expressões faciais.

Por outro lado, parece-nos que o espaço mais estreito possa ter limitado os movimentos das professoras, restringindo uma manifestação gestual mais livre. Mesmo assim, a atividade linguageira das professoras manifestou também uma dimensão gestual, embora em menor quantidade em comparação à produção gestual das professoras nos diálogos da EXP1. Além disso, nessa configuração espacial, apenas as professoras e a tela (suporte da reprodução do filme da atividade) foram incluídas no plano da filmagem, e a pesquisadora permaneceu fora do enquadramento. Assim, não foi possível acessar uma eventual dimensão gestual/visual da interação entre professora(s) e pesquisadora.

Observamos que, na EXP1, o maior raio de espaço entre professoras, pesquisadora e tela permitiu uma maior liberdade de movimento, favorecendo a produção gestual. Além disso, o enquadramento mais amplo da interação, incluindo a pesquisadora no quadro da filmagem, viabilizou a abordagem também de sua produção gestual; por exemplo, elementos gestuais de interpelação da pesquisadora em relação às professoras, o direcionamento para a tela (indicando a retomada da atividade inicial), reações a gestos destas, bem como sua retomada interpretativa.

Assim, em nossa abordagem da atividade linguageira da EXP2, abordamos apenas os gestos manifestados pelas professoras, e aqueles que nos pareceram significativos para a análise. Nesse sentido, pudemos tomar como parâmetro os tipos de gestos já observados na atividade linguageira das professoras da EXP1. Isto posto, incluímos na transcrição dos enunciados das professoras da EXP2, principalmente, a descrição de gestos de apontar e olhar tela, alguns gestos entoacionais, retóricos e metafóricos, e gestos com o recurso à dramatização. Ressaltamos, por fim, que na abordagem descritiva e interpretativa nos servimos apenas da descrição dos gestos, ou seja, não apresentamos imagens.

b) Registro das instruções iniciais à autoconfrontação

Infelizmente as instruções anteriores aos diálogos das autoconfrontações, na EXP2, não foram registradas, embora certamente a pesquisadora orientou as participantes

sobre suas “tarefas” na realização do quadro metodológico. Contudo, como as instruções não foram registradas, não pudemos ponderar sobre as relações entre as instruções e a orientação concreta da atividade linguageira das professoras nas autoconfrontações.

c) **Pré-visualização do filme da atividade**

Na ACC da EXP2, a pesquisadora tomou a decisão de apresentar às professoras o filme das sequências de suas atividades iniciais antes de iniciar o diálogo e o registro da autoconfrontação. Assim, cada professora foi deixada sozinha, por alguns minutos, no mesmo ambiente da autoconfrontação, para que pudesse assistir à vontade ao filme. Podemos levantar a forte hipótese de que esse fato tenha permitido às professoras iniciar uma reflexão a respeito de suas ações docentes antes mesmo do processo de colocação em palavras no diálogo com a professora. Algumas falas da professora G, na ACS, reforçam nossa hipótese:

“pronto... era exatamente esse que eu tava esperando...” (59G, ACS-G).

“eu acho que aqui também parece com aquela outra sequência né... relacionada também à tradução...” (45G, ACS-G).

“pronto... quando eu vi essa sequência (217G, ACS-G).

Com isso, entendemos que, possivelmente, as professoras tiveram um certo tempo para planejar seus projetos discursivos para desenvolver o diálogo interior em relação às sequências vistas. Muito embora, a materialização de suas compreensões se deram no engajamento na troca verbal com a pesquisadora, no cruzamento com a atividade desta.

Devemos, contudo, indicar uma eventual desvantagem. O fato de não termos assistido nem registrado a(o) primeiro confronto das professoras com o filme afastou-nos a possibilidade de apreender as primeiras reações ao filme na confrontação com a própria atividade e indícios de eventuais estranhamentos ou reações de surpresa que possam ter havido na primeira visualização da *imagem externa* de si.

d) **Composição das materialidades textuais objeto do debate na ACS e na ACC**

A EXP2 apresentou ainda uma diferença técnica em relação à composição das materialidades textuais objeto do debate nas autoconfrontações. Primeiramente, decidiu-se compor o filme representativo da atividade das professoras a partir de sequências de diferentes atividades, de breves momentos de diferentes aulas, envolvendo diferentes tipos de

ações docentes, bem como o trabalho de diferentes conteúdos e habilidades³⁴⁰. Mesmo assim, a seleção das sequências de ações vividas de cada professora seguiu o preceito de fornecer situações comparáveis entre as protagonistas, de modo a favorecer o debate e a emergência dos aspectos comuns e específicos de suas atividades.

Quanto ao filme para o debate na ACC, decidiu-se não incluir comentários dos diálogos de autoconfrontação simples. Com isso, os diálogos de ACC se desenvolveram a partir do mesmo filme da ACS. A ideia presidindo essa decisão era a de perceber as modificações na atividade de colocação em palavras das mesmas ações apenas pelo efeito da mudança do quadro dos destinatários da enunciação. Isto é, pela inclusão da outra professora como observadora e coanalista da atividade vista/vivida.

Entretanto, devemos comentar a observação de uma espécie de reserva por parte das professoras em reagir e comentar à atividade uma da outra. Isso, inclusive, parece ter exigido uma intervenção mais frequente da pesquisadora para instigar o comentário. Nas ACCs da EXP1, as professoras comentaram mais espontaneamente a atividade do par protagonista, e mostraram também um direcionamento mais forte de sua produção discursiva para o par do que para a pesquisadora nesse segundo momento. Além disso, a inclusão de comentários da primeira fase ensejou reações por parte do par observador.

Assim, decidimos não incluir, na abordagem apresentada nesta seção, os diálogos de ACC da EXP2. Justificamos, ainda, nossa escolha pelo fato de que encontramos já nos diálogos da ACS sequências bastante significativas para compreender as particularidades da atividade linguageira reflexiva e interpretativa das professoras na EXP2, e elementos suficientes para realizar uma confrontação entre os aspectos, fenômenos e temas (da atividade linguageira e da atividade de trabalho) ressaltados na primeira e na segunda experiência de autoconfrontação.

e) Estilo de condução dos diálogos (relação com os objetivos da pesquisa)

Observamos, quanto ao estilo de condução da pesquisadora da EXP2, que sua atividade estava, em alguns momentos, bastante orientada pelas e para as questões da pesquisa. Estas objetivavam, de um modo geral, compreender a intervenção/influência da formação na atividade das estagiárias. De fato, observamos na atividade linguageira da

³⁴⁰ Como vimos em 5.1, a autoconfrontação na EXP1 retomou sequências de uma mesma atividade (referente a uma mesma lição do manual de ensino) trabalhada por ambas as professoras.

pesquisadora a manifestação de muitas perguntas semelhantes às aquelas de uma entrevista semi-dirigida, isto é, com o direcionamento dos tópicos discursivos sobre os quais as professoras eram incitadas a desenvolver comentários. Vejamos dois exemplos.

136P2: Você acha que na formação você recebeu orientações pra lidar com situações como esta? Por exemplo, tanto uma situação de uma sala com um, dois alunos, como uma situação com uma sala de trinta alunos, por exemplo. (ACS-G).

46P2: porque você se serve desses recursos é... virtuais? Você foi direcionada na sua formação pra se servir desse tipo de recurso? No Núcleo de Línguas você é orientada pra trabalhar com recursos audiovisuais? Virtuais? Como é que é a sua relação do uso dessas tecnologias e a formação que você tem, que você vem recebendo no seu curso de Letras e a sua atuação no Núcleo onde você desenvolve seu estágio? Como é que estão as tecnologias da informação e comunicação dentro desse universo de formação e estágio? Ou isso é uma característica particular sua, uma paixão sua de usar esses recursos na sua prática? (ACS-AK).

Todavia, devemos também observar que as perguntas da pesquisadora guardam uma relação estreita com as situações vistas. Em 136P2 (ACS-G), por exemplo, o questionamento parte da observação da sala com um número reduzido de alunos. E, em 46P2 (ACS-AK), as perguntas estão relacionadas ao comentário da professora AK, em sala de aula, sobre o *blog* construído e usado por ela para realizar um trabalho de extensão das atividades de sala de aula. Nesse sentido, AK mostra um efetivo uso das TIC's (tecnologias da informação e da comunicação) no seu trabalho docente. E os questionamentos da pesquisadora evidenciam o interesse de saber sobre as orientações, no âmbito da formação na universidade e da coordenação/supervisão do estágio, em relação ao uso das TIC'S pelas professoras estagiárias.

Assim, observamos que, em muitos momentos, a atividade linguageira partiu da situação ou de elementos da atividade vista/vivida, para investigar e discutir as relações com a a formação, o seu papel e sua influência na prática das estagiárias. De fato, a EXP2 tinha, como um importante interesse, condutor do processo dialógico, o objetivo de conhecer melhor a situação da formação das professoras estagiárias para, a partir das informações levantadas e dos conhecimentos produzidos, pensar estratégias de formação inicial e continuada.

Evidentemente, essas circunstâncias particulares de implementação da autoconfrontação e os objetivos guiando o processo orientaram de certo modo a atividade linguageira das professoras da EXP2. Assim, suas atividades linguageiras voltaram-se, em muitos momentos (principalmente nos diálogos da ACC), para a formulação de comentários informativos e de opinião sobre a experiência da formação, da troca com os formadores e com

colegas estagiários; visando sempre a uma ponderação das relações entre as experiências de estágio e de formação.

Finalmente, como nossa escolha das sequências de diálogo estava orientada para momentos de efetiva retomada da atividade vista/vivida, resolvemos não selecionar sequências em que a troca verbal enfocava questões de pesquisa e tinha como objeto as relações com a formação. Assim, as sequências apresentadas e analisadas aqui (5.2) tentam preencher nosso objetivo de compreender como ações docentes concretas são retomadas, recontextualizadas e reconstituídas na atividade linguageira das professoras.

5.2.2 A atividade inicial (EXP2)

Na segunda experiência, como dissemos mais acima, os filmes foram compostos por sequências de atividade de diferentes aulas, intituladas de modo neutro, no filme, apenas para demarcar a alternância ou transição de uma atividade para outra: sequência 1, sequência 2, sequência 3 e assim sucessivamente. Tais sequências de atividade foram selecionadas de acordo com os interesses da pesquisa, e conforme a ponderação conjunta da pesquisadora e de sua colaboradora sobre momentos significativos das aulas, acontecimentos marcantes da conduta de cada professora, bem como situações semelhantes da atividade das professoras que pudessem favorecer o debate e a comparação entre aspectos comuns e diferentes de suas ações. Como se trata da mesma atividade de trabalho, e dada a variedade das situações, os diálogos da EXP2 apresentaram a vantagem de podermos promover uma discussão também com os diálogos da EXP1, no nível do *dialogismo temático* ou “dialogismo não intencional” (BAKHTIN, 2006c). Em vista disso, pudemos confrontar as diferentes posições, manifestadas nos diálogos de ambas as experiências, em relação a determinados temas/objetos da atividade docente em FLE (capítulo 6, seção 6.3).

Em termos de duração, os filmes representativos das atividades docentes das professoras AK e G tiveram, respectivamente, doze minutos e cinquenta e dois segundos (0:12:52) e dezesseis minutos e vinte e dois segundos (0:16:22). No quadro abaixo, podemos ver também a duração de todos os registros audiovisuais concernentes às autoconfrontações da EXP2. Como já informamos também, o mesmo filme da atividade inicial foi usado como referência para a produção discursiva em ambas as fases de autoconfrontação (ACS e ACC).

Quadro 32- Tempo de duração dos filmes (EXP2)

Professora		Atividade inicial	ACS	Filme p/ ACC	ACC
EXP 2	AK	0:12:52	1:26:43	0:12:52	1:25:05
	G	0:16:22	1:34:10	0:16:22	1:33:06

Fonte : elaborado pela autora.

Nos apêndices (C e D), apresentamos os quadros com a descrição das sequências de ações docentes selecionadas e apresentadas no filme de cada professora (AK e G) e uma especificação dos “objetos reagentes”, isto é, dos aspectos mobilizados (seja pela protagonista, seja pela pesquisadora) na produção discursiva durante a primeira confrontação com o filme (ACS).

5.2.3 Diálogos de autoconfrontação (EXP2)

Nesta subseção, abordamos descritiva e interpretativamente algumas sequências dos diálogos de autoconfrontação simples da EXP2. Selecionamos essas sequências de acordo com o interesse de mostrar e discutir 1) aspectos da atividade linguageira de recontextualização da atividade docente nos diálogos de autoconfrontação simples; 2) dois momentos de tomada de consciência de si e da própria ação: um provocado pela intervenção da filmagem na própria situação de trabalho; outro, pelo *efeito exotópico* de ver a si mesmo no filme da atividade.

Além disso, observamos também explicitações de aspectos implícitos das decisões de ação das professoras.

5.2.3.1 Recontextualização das ações docentes nos diálogos de ACS da EXP2

5.2.3.1.1 Sequências de atividade docente da professora AK

5.2.3.1.1.1 O uso da metáfora no controle da participação dos alunos

Quadro 33 - “olha o SPC das faltas... olha o SERASA”

O uso da metáfora no controle da participação dos alunos (ACS-AK)
<p>Sequência de atividade: Enquanto apaga o quadro e, em seguida, escreve algo nele, a professora conversa com os alunos:</p> <p>Profa. AK: teve gente que emendou o feriadão né...* terça e quarta né... terça-feira teve aula normal... ** teve gente que ainda emendou hoje terça quarta e quinta... *** nós já estamos com mais de um mês de aula e eu fiz um levantamento da participação dos alunos né... das atividades que eu pedi e mandei por email... **** e tem</p>

gente caminhando pro SPC e pro SERASA...

* AK sorri

** AK olha P2

*** AK sorri e olha P2

**** AK olha P2

18P2: você quer comentar isso?

19AK: [sorrindo + acena cabeça verticalmente + para o filme] eu gosto de brincar com eles porque eu faço um levantamento... e a nota deles de participação também inclui as faltas... porque eu vejo aquele aluno que falta ele perde muita coisa... embora são dois encontros na semana mas eu passo um trabalho que é pra entregar na quinta... passei na terça um exercício... aí quem faltou na terça e não manda e-mail perguntando o que teve chega na quinta não vai entregar [mãos espalmadas + bate mãos mesa] e são trabalhos limitados com datas... eu não dou prazo assim eu não estico... *olha é pra entregar na quinta eu só recebo na quinta* aí eu brinco com eles *olha o SPC das faltas... olha o SERASA...* que aí eles vão controlar... eles têm um limite que o curso dá... que eles podem se programar e faltar... e quando eu vejo que ele tá caminhando eu vou brincando *olha o SPC, fulaninho! olha o SPC!*

20P2: o aluno tá entrando em débito...

21AK: uhum... com o curso e com a língua [mãos espalmadas] que é as faltas [mãos espalmadas]... aí eles até falam que... *é... professora, eu vou quitar a minha dívida... vou trazer os exercícios direitinho... ah pois vamos fazer...* aí eu dou um prazo... pra uns eu dou prazo... pra outros eu não dou... como forma de agilidade e participação [mão espalmada]... o aluno tá comprometido com o estudo da língua [mão espalmada] porque [mão espalmada]... tem um retorno pra mim não é só assistir aula e ir pra casa...

22P2: e pra você determinar esse tipo de controle digamos assim... é... você acha simples você acha que está sendo muito austera ou não? você acha que FUNCIONA, então vamos manter esse método...

23AK: tá funcioNANdo... assim eu percebi que quando a gente deixa MUIto à vonTAdade... né assim... são poucos alunos que têm o discerniMENto de cumprir PRAZos... e quando você estabeLEce você tem um retorno maior... porque aqueles que só funcionam na base de PRAZos... de DATas... eles enTREgam sabem que vão ter um retorno de participação... e é de uma forma assim mais é... de uma brincaDEira que vai ter um fundo pedaGÓGico [mão espalmada]... né... eu não digo assim *AH se não fizer não entra na AUla...* não sou assim autoritária... mas querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à responsabilidade [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa] com o idioma com o ensino [mão espalmada]... embora só são aDULtos [olha tela + mão espalmada] mas alguns adultos assim dão traBALho [sorriso] também assim eles... mas tem funcionado positivo... acho que até agora nenhum aluno assim questioNOU... até ACHA BOM porque eu mando e-mail lembrando as coisas aí eles fazem...

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

A partir dessa breve sequência, podemos discutir pelo menos quatro aspectos revelados na troca verbal entre AK e P2: a comunicação não-verbal anterior ao início do comentário; o recurso metafórico usado pela professora para controlar a participação dos alunos; o uso do discurso citado direto para recontextualizar suas ações e descrever seu perfil docente naquela situação; e, a exposição de como esse recurso foi desenvolvido na própria prática, na vivência das situações docentes e na interação com os alunos.

Quanto à comunicação não-verbal, observamos que durante a visualização da sequência de aula, AK sorri várias vezes em reação ao que escuta de si mesma na aula, isto é, em reação às suas sutis advertências aos alunos em relação às faltas e à participação dos alunos. Alternadamente ou concomitantemente ao sorriso, ela dirige o olhar três vezes para a pesquisadora. Essas duas ações não-verbais parecem sinalizar para a pesquisadora seu interesse de comentar. Como a professora não toma a iniciativa, P2 reage a esses elementos

de comunicação não-verbal com uma atitude diretiva-incitativa: “você quer comentar isso?” (18P2). AK, então, confirma com um aceno afirmativo de cabeça e para o filme.

No enunciado 19AK, destacamos a atitude descritiva-explicativa com que a professora recontextualiza suas ações em relação ao controle da participação dos alunos, mostrando o seu direcionamento para o comportamento deles em relação às faltas e à entrega dos trabalhos prescritos por ela. Em sua descrição-explicação, compreendemos como a professora constrói uma metáfora mobilizando o conhecimento comum de dois órgãos de proteção ao crédito – SPC e SERASA. Esses órgãos têm *grosso modo* a função de informar sobre o cumprimento ou não cumprimento dos débitos contratados pelo consumidor junto a empresas de comércio e serviços. Compreendemos que a metáfora funciona como um instrumento da e na ação da professora, por meio do qual ela adverte simbolicamente os alunos que estão se descuidando das tarefas e da assiduidade requeridas no curso de francês: “olha o SPC das faltas... olha o SERASA” (19AK); e os exorta ao compromisso “com o curso e com a língua”, como ela mesma coloca em 21AK.

Em 22P2, a pesquisadora instiga a professora a refletir sobre o “funcionamento” desse “tipo de controle” e a avaliar o seu procedimento: “você acha que está sendo muito austera ou não?”. O questionamento leva a professora a expor, em 23AK, o modo como ela desenvolveu esse recurso para a sua atividade na própria prática docente. AK utiliza uma espécie de relato explicativo no qual apresenta a conduta desenvolvida por ela para lidar com a situação de alunos menos atentos aos compromissos com a aprendizagem:

[...] eu percebi que quando a gente deixa MUIto à vonTAdade... né assim... são poucos alunos que têm o discerniMENto de cumprir PRAZos... e quando você estabeLEce você tem um retorno maior... porque aqueles que só funcionam na base de PRAZos... de DATas... eles enTREGam sabem que vão ter um retorno de participação... [...] (23AK, ACS-AK).

Ao dizer “eu percebi que”, AK mostra ter desenvolvido esse procedimento no enfrentamento da própria situação, avaliando o comportamento dos alunos, e tentando agir sobre a ação deles. Observamos como a professora distingue os tipos de aluno: os poucos que discernem/cumprem os prazos, e aqueles que “funcionam na base de prazos”. Podemos subentender que os primeiros sejam os mais autônomos, e os segundos, os que requerem uma exortação mais enfática, isto é, um posicionamento mais perspicaz por parte da professora. Quanto à construção linguageira de sua conduta, observamos o uso de um discurso geral, dando-lhe um caráter de regra, de conhecimento partilhado no *métier*: “quando a gente”, “quando você”.

Ao longo dessa sequência de troca verbal, AK vai descrevendo o seu perfil docente, mostrando as ações e concepções que constituem o seu *agir professoral* (CICUREL, 2011). Quanto aos meios languageiros utilizados nessa descrição, observamos a recorrência do discurso citado direto, que serve para reconstituir tanto ações positivas (isto é, ações que ela afirma fazer) como ações negativas (ações que ela não faz). A metade final do enunciado 19AK reconstitui várias ações positivas, inclusive apresentando os objetivos aos quais elas estão relacionadas: “*olha é pra entregar na quinta eu só recebo na quinta*” (estabelecer o prazo de entrega dos trabalhos); “*olha o SPC das faltas... olha o SERASA*” (exortar os alunos ao controle da frequência exigida pelo curso); “*olha o SPC, fulaninho! olha o SPC!*” (advertir os alunos que estão chegando ao limite de faltas permitido e/ou devendo trabalhos).

O uso do discurso citado direto apresentando uma ação negativa aparece em 23AK, em resposta ao questionamento da pesquisadora, instigando a refletir se sua postura não seria austera: “eu não digo assim *AH se não fizer não entra na AUla...* não sou assim autoritária...”. Entendemos que esse uso tem a função argumentativa de defesa de seu efetivo modo de agir, descrito e caracterizado desde o início de 19AK como uma brincadeira: “eu gosto de brincar com eles”. Ao “mostrar” a ação negativa, AK permite contrastá-la melhor com suas ações positivas, deixando evidentes as diferenças: enquanto a ação negativa constitui visivelmente uma ameaça, as ações positivas – baseadas no uso da metáfora – realizam uma advertência indireta e com um toque de humor.

Além disso, em 23AK, a professora explica como o recurso à metáfora lhe permite agir sutilmente sobre a ação dos alunos:

[...] é de uma forma assim mais é... de uma brincaDEIra que vai ter um fundo pedaGÓGico [mão espalmada] [...] querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à responsabilidade [movimento braço-mão deslizando para frente sobre a mesa] com o idioma com o ensino [mão espalmada] [...] (23AK, ACS-AK).

Ainda nessa passagem, podemos observar que AK se serve também do gesto para constituir sua atitude explicativa-argumentativa. A [mão espalmada], que aparece no início e no final da passagem, reforça o seu argumento sobre a função pedagógica da ação “metafórica”, ajudando a persuadir os alunos ao compromisso com a aprendizagem. E o [movimento circular mão sobre a mesa] e [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa] apresentam-se como gestos metafóricos, que enfatizam a significação dos segmentos verbais aos quais estão associados sobre o modo *sutil* (primeiro gesto) e *persuasivo* (segundo gesto) de incentivar os alunos a terem responsabilidade.

Para finalizar a discussão dessa sequência, gostaríamos de destacar dois aspectos da atividade linguageira em 21AK.

Primeiramente, observamos que, em resposta à atitude interpretativa da pesquisadora em relação à sua ação metafórica – “o aluno está entrando em débito” (20P2) –, AK utiliza o discurso citado direto para simular uma interação entre ela e os alunos: “aí eles até falam que... é... *professora, eu vou quitar a minha dívida... vou trazer os exercícios direitinho... ah pois vamos fazer...* aí eu dou um prazo” (21AK). Com esse breve diálogo simulado, AK mostra sua disposição em negociar o “débito” dos alunos que demonstram o interesse de se comprometer “com o estudo da língua” (21AK).

E, por fim, observamos como a professora se serve várias vezes do gesto [mão espalmada] ao longo do enunciado 21AK, predominantemente explicativo. A nosso ver, o gesto tem aí uma função retórica, servindo como entoações gestuais para enfatizar a concepção da professora sobre o compromisso do aluno com a aprendizagem da língua.

5.2.3.1.1.2 A administração da participação / fala dos alunos na aula

Quadro 34 - "ninguém vai escapar"

A administração da participação (fala) dos alunos na aula (ACS-AK)
<p>Sequência de atividade: Enquanto apaga o quadro, a professora fala aos alunos sobre o exercício que eles vão fazer em seguida.</p> <p>Profa. AK: cada um vai falar viu... vai escapar não... quem não falou ainda quem tá só escondidinho... só na figuração*...</p> <p>* olha para P2</p> <p>27P2: quando você diz <i>ninguém vai escapar</i>... você consegue é... controlar... quando eu digo controle no sentido de avaliar certo? você consegue avaliar o rendimento de todos os seus alunos numa atividade? você diz assim <i>cada um vai falar... ninguém vai escapar</i> não é isso? ** então como você administra isso? de fazer todo mundo falar? de uma forma que ninguém fique de fora.</p> <p>** K anui “uhum”</p> <p>28AK: é... tem a parte do livro... uma parte que eu dou exemplos e a parte de algo que eu posso levar extra... extra livro... então quem participou no início da aula que é do livro já não fala pelo menos dá espaço para o outro... e eu vou administrando... eu vou sempre procurando cutucar os mais tímidos... aqueles que já falam mais eu boto pra falar no início que tem pouca quantidade... que ele já fala mais pra não tomar muito tempo... e aquele que fala menos ou médio eu já deixo pras atividades maiores... darem exemplos... é... citar alguma informação... e assim... <u>o meu objetivo [aponta para si]</u> é que no final de cada aula pelo menos assim a maioria da turma tenha falado... alguma coisa... participado...</p> <p>29P2: então você determina... você não espera que voluntários \</p> <p>30AK: \\ não dá pra esperar os voluntários</p> <p>31P2: \\ se pronunciem</p> <p>32AK: às vezes não dá... porque quando eu peço pra alguém ler o voluntário é sempre aquele que lê mais que já se destaca... pra não ficar só ele... aí eu vou pedir pra alguém ler [olha vazio e aponta lado] <i>aí fulana!</i> [vira rosto e braço lateralmente depois aponta o lado oposto + sorrindo] aí já... aquela pessoa já lê...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

Nessa sequência, a pesquisadora reage ao que vê no filme: ela retoma a ação linguageira da professora na aula – “ninguém vai escapar” – e, a partir disso, coloca alguns questionamentos direcionando a atividade reflexiva da professora. Como podemos perceber, P2 exerce bastante sua compreensão responsiva sobre o que vê e ouve, e é mais diretamente interventiva, no sentido de que costuma direcionar os objetos de discurso em seus questionamentos. E, desse modo, exerce uma orientação mais marcante dos objetos do debate.

Nesse caso, retomando a própria fala da professora por meio do discurso citado direto – “cada um vai falar... ninguém vai escapar” –, a pesquisadora confronta AK com sua própria ação, instigando-a a refletir sobre a questão do controle e da administração da fala dos alunos. Em resposta, AK explica que distribui a participação dos alunos de acordo com as atividades (do livro ou de material extra) que ela prepara para cada momento da aula.

Porém, o que aparece de mais interessante, a nosso ver, é a revelação da sua preocupação de incentivar a participação dos alunos tímidos: “eu vou sempre procurando cutucar os mais tímidos”. Também nessa sequência, em comparação à sequência anterior (quadro 32), torna-se explícito um procedimento de “tipificação” dos alunos, que serve como um recurso para organizar a sua ação em relação à ação deles. AK distingue entre os alunos que falam mais, os que falam médio, e os que falam menos – além dos tímidos. Assim, sua administração dos turnos de fala dos alunos se dá não apenas em função do material preparado, mas, ao que nos parece, principalmente com base nessa “tipificação”; a partir da qual ela busca estimular os alunos tímidos e os que falam menos.

Realmente, esse é um aspecto típico do ensino de LE, quiçá do ensino em geral, menos tradicional, em que o aluno tem o direito à voz, a partilhar sua opinião. Mas, isso levanta a questão de administrar os turnos de fala, para que um ou alguns não monopolizem o espaço de fala. No ensino de LE, talvez a questão seja ainda mais delicada, uma vez que a sala de aula é o primeiro lugar para a prática da língua estrangeira, e é onde o aluno conta com o monitoramento do professor para lhe acompanhar e auxiliar em suas dificuldades.

Ao final de 28AK, voltando-se mais claramente para a pergunta da pesquisadora, AK explicita o seu objetivo: “o meu objetivo [aponta para si] é que no final de cada aula pelo menos assim a maioria da turma tenha falado... alguma coisa... participado...”.

Desta feita, P2 parece reagir exatamente à “tipificação” que AK faz dos alunos e ao modo como se serve dela para administrar as participações; a partir do que a pesquisadora interpreta que AK “determina” os alunos que devem participar a cada momento, ela “não espera que voluntários \ ” (29P). Antes que a pesquisadora conclua seu enunciado, AK já sobrepe sua resposta: “\ não dá pra esperar voluntários” (30AK).

Então, em 32AK, a professora explica a concepção que subjaz ao seu modo de agir, e que compreendemos do seguinte modo: ela antecipa que, se não indicar os alunos, se ela esperar voluntários, os que falam mais e se destacam mais tomarão sempre a iniciativa, e, desse modo, os alunos mais tímidos não terão vez. Por isso, sua ação é realmente a de designar os alunos. E, de fato, ao final de 32AK, ela não apenas explica, mas mostra a sua ação, por meio do recurso à dramatização (em negrito): “**ai eu vou pedir pra alguém ler [olha vazio e aponta lado] ai fulana! [vira rosto e braço lateralmente depois aponta o lado oposto + sorrindo] ai já... aquela pessoa já lê...**”.

A sequência a seguir desdobra, ainda, a ação da professora AK em relação aos alunos tímidos e destaca um outro aspecto envolvido no fato de ela designar os alunos para as tarefas.

5.2.3.1.1.3 O gerenciamento do tempo na aula de línguas

Quadro 35- “porque eu não posso perder tempo”

O gerenciamento do tempo na aula de línguas (ACS-AK)
<p>Sequência de atividade: a professora corrige o exercício com os alunos, falando, ouvindo as frases elaboradas pelos alunos, repetindo e anotando no quadro: “j’aime le cinéma, oui? J’aime dormir comme Dénise...”. A sequência de aula avança... a professora solicita outros alunos: “autre personne?”</p> <p>39P2: ai você espera que alguém se pronuncie</p> <p>40AK: [acena cabeça horizontalmente] é... dou cinco segundos na minha mente e já [vira rosto lateralmente depois aponta o lado oposto] fulano!... porque eles têm um MEdo de falar ai eu... quando eu direciono ai eles... porque eu não posso perder tempo passar... esperando... já direciono... sempre... eles já estão me conhecendo já levantam o braço já querem falar...</p>
<p>Sequência de atividade: “quem não falou ainda?”. Um aluno levanta a mão. A professora cita o nome do aluno e ele fala suas frases, e a professora vai repetindo, corrigindo e anotando no quadro.</p> <p>41AK: esse aluno aqui [olha e aponta tela] ele fala muito pouco então... ele já deu uma melhorada depois da prova ele já fala mais... ele... muito TÍmido... ai eu já pego os colegas como exemplo e peço pra ele falar... né... claro que eu não fico só nele pra ele não perceber [aponta tela] que é uma marcaÇÃO... que é uma... que <i>ah ela só pede pra eu falar...</i> eu pego os colegas uso como exemplo... ai quando ele se maniFESta eu não deixo paSSAR... [mãos → tela] eu pego [mãos → tela] a hora que ele se manifesta [mãos → tela] assim ah ele quis falar então eu vou aproveitar [mãos → tela] ai eu PAro o que eu tô fazendo ou pensando [mãos → tela] e dou o momento pra ele se manifestar... ai eu faço muito isso com ele e outra aluna [aponta tela] aqui também na turma... que é uma moça ela tá lá na ponta [aponta tela] também ela fala muito pouco... e ela é MUIto tímida... ela é muito assim realmente é uma timidez extrema... então quando eles se maniFEStam pra mim é OUro na turma ai eu pego eles...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

Um pouco mais adiante no mesmo diálogo de autoconfrontação, a pesquisadora reage a uma outra situação, em que AK, diferentemente do que havia dito e mostrado em relação a escolher os alunos para as tarefas, parece abrir o espaço para os voluntários: “autre personne?”. P2, então, pergunta: “ai você espera que alguém se pronuncie... (39P2).

Contudo, AK, sorrindo, nega com um aceno de cabeça e reproduz uma nova dramatização de sua ação designatória (em negrito): “dou cinco segundos na minha mente e já [vira cabeça lateralmente depois aponta o lado oposto] fulano!...”. Sua ação linguageira reafirma o seu modo de agir nesse tipo de situação. Mas, além disso, a continuação da sua fala revela um outro aspecto determinante de sua escolha de ação: o constrangimento temporal da atividade docente. Podemos compreender do todo do enunciado 40AK, que há momentos em que nem mesmo os alunos “mais falantes” se pronunciam imediatamente – “eles têm um MEDO de falar” –, e ela “não pode perder tempo esperando”. Por isso, ela “já direciona”. Sabemos, de fato, que o tempo é um fator crucial no trabalho docente; e AK revela, nesse momento, como sua atividade não pode perder de vista o controle da dimensão temporal.

É também interessante a observação final da professora, dizendo que os alunos já estão conhecendo-a. A partir disso, entendemos que ela não apenas observa e tipifica o comportamento e os estilos dos alunos, mas concebe também que eles devem observá-la e aprender a conhecer e a corresponder ao seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, parece-nos implícita a compreensão de que a professora é a autoridade em sala, e como regente da “co-atividade” do ensino-aprendizagem, ela deve transmitir aos alunos as regras do funcionamento da sala de aula.

Em 41AK, a professora retoma do filme um exemplo concreto dos alunos “tímidos”, que “falam menos”, e afirma como aquele aluno tem melhorado. Subentendemos que a melhora se deve ao trabalho realizado pela professora, isto é, à forma como ela busca incentivar sua participação. De fato, observamos que o próprio aluno toma a iniciativa de participar: ele levanta a mão quando a professora pergunta “quem não falou ainda?”.

Nesse mesmo enunciado, a professora desdobra, ainda, a sua ação, mostrando a preocupação de não constranger o aluno, de cuidar para que ele não perceba o seu incentivo como uma “marcação”. Novamente recorrendo ao discurso citado direto, desta vez, a professora apresenta o que seria o *fundo aperceptível* da compreensão do aluno, o qual ela tenta evitar: “*ah ela só pede pra eu falar...*”. O mesmo recurso é usado, um pouco depois, para mostrar o seu diálogo interior que manifesta sua posição em relação à situação em que o aluno manifesta o interesse de participar: “*ah ele quis falar então eu vou aproveitar*”.

A sequência abaixo nos dá uma mostra da importância que a professora atribui à ação de incentivar os alunos tímidos:

eu pego os colegas uso como exemplo... aí quando ele se maniFESta eu não deixo paSSAR... [mãos → tela] eu pego [mãos → tela] a hora que ele se manifesta [mãos → tela] assim ah ele quis falar então eu vou aproveitar [mãos → tela] aí eu PAro o

que eu tô fazendo ou pensando [mãos → tela] e dou o momento pra ele se manifestar... (40AK, ACS-AK).

Mesmo tendo mostrado anteriormente a sua preocupação constante com a dimensão temporal do trabalho docente, a professora afirma parar tudo o que está fazendo para ceder o momento à participação daquele aluno. As várias repetições do gesto retórico [mãos → tela] enfatizam a importância atribuída à “manifestação” do aluno. E, no desfecho do enunciado, AK corrobora, ainda, o valor daquele acontecimento associando-o metaforicamente ao ouro: “então quando eles se manIFEstam pra mim é OUro na turma aí eu pegu eles...”.

5.2.3.1.1.4 A concepção do próprio perfil de professora e do perfil de aluno

Quadro 36 – “então é a fiscal do francês”

A concepção do próprio perfil de professora e do perfil de aluno (ACS-AK)
<p>Sequência de atividade: a professora entrega umas folhas de papel para um dos alunos e pede que ele tire uma e repasse para os colegas. Em seguida, ela vai até o quadro e diz, enquanto escreve: “trois choses... trois choses que vous aimez... trois choses que vous aimez”. Em seguida a professora anda pelo semicírculo da sala, com as mãos na cintura, observando os alunos. Depois, ela pega as folhas com um dos alunos e as repassa para os alunos mais ao fundo da sala. Em seguida, repete: “trois choses que vous aimez”.</p> <p>33P2: você quer comentar?</p> <p>34AK: é... quando eu passo assim que eu fico olhando [olha tela + movimento circular dedo indicador em riste] é pra ver se eles realmente estão na aula de francês... eu já peguei aluno <u>LENDO REVISTA [sorri]</u>... numa sala de adultos [mãos espalmadas] que eu tava na frente na frente... aí eu <u>não... vou começar a dar uma circuLAda [movimento circular dedo indicador em riste]</u>... aí já peguei aluno com livro e dentro uma revista [bate as palmas das mãos]... aí por isso que eu dou uma atividade passo... aí <u>fico observando [pende cabeça lateralmente]</u> já peguei aluno travado que não conseguia escrever... aí eu parei do lado dele... dei o dicionário ajudei <u>vamos lá!... ah eu não consigo... vamos lá! vamos escrever alguma coisa!... por isso que eu passo e fico olhando [movimentos circular indicador sobre a mesa]</u>... <u>se eles estão fazendo [mímica observar ao redor]</u> assim... se eles estão realmente na aula... tão no celular... que nem os adolescentes trocando mensagem...</p> <p>35P2: então você faz realMENTe... uma verdaDEIra BLItz</p> <p>36AK: [rindo + mão cobrindo o rosto] então é a fiscal do francês <u>porque [abre braços + mãos espalmadas + bate mão mesa]</u> é assim... <u>eu sinto [aponta para si + olhar baixo]</u> porque como eu trabalho com adolescentes também <u>essa... [movimento circular mãos]</u> <u>de tá fiscalizando observando... [movimento circular mãos]</u> porque <u>pra mim [aponta pra si]</u> senão <u>[mãos espalmadas + bate mãos pernas]</u> a aula não vai funcionar se ficar só eu na frente... dando comandos e /</p> <p>37P2: // certo... então você manda aquele controle constante... * quando você passa e pega a folha e já adianta... então isso é mais uma questão de controle do que de pressa? você ter um dinaMISmo na sua aula? ou é mesmo pra ter essa esse controle?</p> <p>* AK anui “é”</p> <p>38AK: <u>controle [batendo pontas dedos mesa]</u> e <u>não deixar eles cochilar [mãos → frente + bate mãos mesa]</u>... <u>cochilar cochila em casa [mãos → frente + bate mãos mesa]</u>... porque aquela aula que o aluno fica parado e sem escrever nada... eu percebia no início que tinha aluno que não... abria só o livro <u>não fazia nenhum apontamento [mãos espalmadas]</u>... como é que você vai primeiro semestre ou qualquer outro semestre sem apontar nada numa aula de idiomas? dou material passo distribuo ele tem que me dar um retorno e assim a gente vai na aula... não sossego não dou sossego [sorri]</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

Nessa sequência, o comentário da professora é provocado pela atividade diretiva da pesquisadora: “você quer comentar?” (33P2). O fato de P2 não ter direcionado o objeto discursivo, nesse momento, permitiu que a professora reagisse livremente à situação vista.

AK reage, então, prontamente, retomando uma de suas ações vistas no filme da atividade inicial. Antes de tudo, ela recontextualiza a situação, descrevendo verbo-visualmente sua ação e explicitando, em seguida, o seu objetivo: “quando eu passo assim que eu fico olhando [olha tela + movimento circular dedo indicador em riste] é pra ver se eles realmente estão na aula de francês...” (34AK).

A partir dessa contextualização inicial – com a qual ela apresenta o objeto da sua atividade discursiva –, AK passa a uma atitude narrativa-explicativa, fazendo um relato sobre como ela chegou a transformar essa ação em um recurso para verificar e controlar a participação dos alunos durante a aula. Usando o discurso citado direto, AK mostra que foi a partir de uma decisão fortuita que ela descobriu a necessidade de fazer esse controle da turma: “eu tava na frente na frente... aí eu *não... vou começar a dar uma circuLada* [movimento circular dedo indicador em riste]”. Por meio dessa ação ela se deparou com ações “inapropriadas” dos alunos (por exemplo, ler revista, usar o celular) e também percebeu alunos bloqueados, com dificuldade de realizar alguma tarefa. A esse respeito, AK se serve novamente do discurso citado direto para simular uma interação com o aluno, na qual ela encoraja o aluno em dificuldade: “*vamos lá!... ah eu não consigo... vamos lá! vamos escrever alguma coisa!*” (34AK).

A esse relato, P2 reage com uma atitude interpretativa, usando uma metáfora usada pela própria professora: “então você faz realMENTe... uma verdaDEIra BLItz” (35P2). “Blitz” é o modo como a professora nomeia sua atividade surpresa de correção dos cadernos de exercício e das tarefas prescritas por ela. Desse modo, ela associa metaforicamente a atividade de correção a esse recurso de fiscalização de trânsito. A discussão dessa metáfora aparece em um momento anterior do diálogo de autoconfrontação.

O riso e o gesto cobrindo o rosto, em 36AK, é como a confirmação ou mesmo a confissão, poderíamos dizer, da interpretação oferecida pela pesquisadora. De fato, a própria professora oferece, em seguida, uma categorização para o seu perfil docente: “então é a fiscal do francês”. Confrontada com a interpretação metafórica da pesquisadora, AK faz um retorno sobre si mesma, sobre a preocupação que orienta sua atividade docente. Assim, o enunciado 36AK, constitui, a nosso ver, a manifestação de uma reflexão sobre seu estilo professoral.

Vários elementos da produção gestual, nesse momento, sinalizam o processo reflexivo que, contudo, nem sempre chega a se materializar completamente por meio

linguístico: “porque [abre braços + mãos espalmadas + bate mão mesa] é assim... eu sinto [aponta para si + olhar baixo] [...] essa... [movimento circular mãos frente] [...] porque pra mim [aponta para si] senão [mãos espalmadas + bate mãos pernas]” (36AK, ACS-AK). Como expõe McNeill (1985, p. 353-354), os gestos podem funcionar como “comentários metalinguísticos³⁴¹” nos momentos em que a parte verbal da “representação cognitiva³⁴²” encontra um obstáculo, um bloqueio. Nesses momentos, a produção gestual sinaliza que o processo cognitivo não cessou, entretanto, e que as significações se materializam nos gestos.

Além disso, no mesmo enunciado (36AK), a professora também relaciona seu estilo “fiscalizador” à sua experiência como professora de adolescentes. Antes de começar a ensinar francês, AK já ensinava espanhol em uma escola, para turmas de ensino médio. E, como podemos perceber, sua prática docente desenvolvida na experiência no contexto escolar influencia a sua atividade no curso livre de francês. Afinal, embora em contextos distintos, ambas as atividades constituem uma atividade de ensino-aprendizagem.

Em 37P2, a pesquisadora reage novamente ao dito por AK, e interpreta, com um tom interrogativo-incitativo, que a função daquela ação vista no filme – de pegar a folha e passar – está mais relacionada ao controle do que à pressa ou à busca de um dinamismo na aula. AK, então, confirma, repetindo a palavra “controle”, mas também acrescenta a função de “não deixar eles cochilar [mãos → frente + bate mãos mesa]... cochilar cochila em casa [mãos → frente + bate mãos mesa]” (38AK).

A explicação que a professora apresenta, em seguida, permite-nos compreender a significação de sua nova metáfora – “não deixar cochilar” – como a preocupação de manter os alunos em atividade durante a aula: escrevendo, tomando notas. Assim, ela revela sua concepção sobre o perfil que ela espera do aluno de línguas, e que ela trabalha para que seus alunos aprendam a ter: “não sossego não dou sossego” (38AK).

5.2.3.1.1.5 A questão da tradução na aula de línguas

Quadro 37 - "não vamos traduzir"

A questão da tradução na aula de línguas (ACS-AK)

Sequência de atividade: A professora pede que os alunos peguem o material extra – uma folha com o vocabulário relacionado às estações do ano. Em seguida, ela vai até o quadro e, enquanto o apaga, ela diz aos alunos “não vamos traduzir... vamos fazer assim... eu vou começar a falar em francês... dizer o que é *printemps* e vocês vão descobrir o que é, mas sem...”.

³⁴¹ “metalinguistic commentary” (MCNEILL, 1985, p. 354).

³⁴² “cognitive representation” (MCNEILL, 1985, p. 353).

82P2: como que você se posiciona... sobre a questão da tradução na aula de língua estrangeira?

83AK: é... [olha tela] eu não proíbo tradução... mas eu tento já... aos poucos o aluno tentar compreender é... aquele contexto em francês... eu não bloqueio nenhum aluno se ele traduzir eu não vou ser severa de dizer não faça isso [aponta dedo indicador em riste frente] ou então nunca mais repita isso [aponta dedo indicador em riste frente] não... mas de uma maneira sutil assim eu aproveito [movimento circular mão sobre a mesa] não é toda aula porque às vezes não dá tempo... eu faço uma atividade na qual eles não podem traduzir... eles vão observar todos os meus gestos... todos os meus trejeitos... e o que tá no quadro... e eles entenderem... e eu só paro de explicar quando eu pergunto [olha lado] todos entenderam?... aí todos entenderam... se algum deles disser [olha lado] não... aí eu repito e eles não traduzem... assim é um jogo que eu faço com eles assim não traduzam...

84P2: e nessa turma por exemplo... como foi que você... que é uma turma de primeiro semestre né... como você lidou com a dificuldade inicial de conhecer a língua e muitas vezes a necessidade de falar em língua materna? como você administrou isso? e como você costuma fazer isso nas outras turmas... por exemplo mais avançadas?

85AK: é nas turmas iniciais [aponta tela] primeiro semestre [olha tela] eu falo e tento mesclar... falar verbos e depois eu falo em seguida... é... quando eles entram chegam... já dou digo logo “bonjour” não digo né... eles chegarem atrasados... eu oriento... dou aquela listinha aquele vocabulário que pode usar em sala... né do *repetez non oui*... daquelas palavrinhas que a gente usa no dia-a-dia em sala de aula com os alunos de francês... e claro que eu falo até mais a porcentagem em português e eu tento falar né diminuir a cada etapa, eu vou diminuindo e falando mais e mais francês... e eles embora não entendam a sequência toda como eles me disseram... mas eles entendem o que eu tô querendo dizer... os comandos... aí eles fazem... nas turmas mais avançadas não... o francês é mais preponderante que o português...

Sequência de atividade: a professora continua “sem dizer a tradução... vocês pensam aí e façam assim [coloca a mão tapando a boca] mas não digam a tradução”

86AK: [sorrindo] porque tem uma aluna que traduz [aponta tela] tudo aqui nessa sala... tudo que eu falo ela repete [aponta tela] ela repete em português [aponta tela] aí eu brinquei [coloca a mão tapando a boca] pra ela segurar... se eu digo *bonjour*... ela diz *bom dia*... sabe assim bem baixinho? [ri] tudo o que eu falo aí ela... tipo... eu tô querendo trabalhar isso nela... ver se ela para com esse procedimento pra não atrapalhar o colega do lado... e até ela atrapalha a ela mesma né... ela bloqueia aí eu... brinquei...

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

Em 82P2, reagindo, muito provavelmente, ao que vê/ouve de AK no filme da atividade – “não vamos traduzir...” – a pesquisadora pergunta como a professora se posiciona sobre a questão da tradução na aula de língua estrangeira.

Em 83AK, a professora descreve o seu modo de agir em relação à tradução com uma produção discursiva bastante semelhante àquela apresentada no quadro 33, isto é, recorrendo à forma negativa e ao discurso citado direto para opor as ações que ela não realiza. Assim, em 83AK, inicialmente, a professora enumera as ações que ela não faz, usando a forma negativa. E, em seguida, ela mostra, por meio de uma dramatização, uma dessas ações “deslocadas”: “eu não proíbo tradução... [...] eu não bloqueio nenhum aluno se ele traduzir eu não vou ser severa de dizer não faça isso [aponta dedo indicador em riste frente] ou então nunca mais repita isso [aponta dedo indicador em riste frente] não...” (83AK).

Parece-nos que a negação dessas primeiras ações reforça, pelo efeito da oposição, a descrição subsequente da “maneira sutil” com que a professora busca trabalhar a compreensão dos alunos sem recurso à tradução. AK afirma, então, que realiza

esporadicamente uma atividade, um tanto lúdica, na qual os alunos devem buscar compreender o significado do vocabulário trabalhado por meio do contexto criado pela própria explicação em francês associada ao uso de gestos, mímicas e desenhos. A professora ressalta, ainda, que continua a explicar por meio desses recursos até os alunos entenderem, mas sem traduzir: “e eu só paro de explicar quando eu pergunto [olha lado] *todos entenderam?...* aí todos entenderam... se algum deles disser [olha lado] *não...* aí eu repito e eles não traduzem...” (83AK). Nesse momento, o recurso ao gesto e ao discurso citado direto parece simular a interação entre professora e alunos.

Ainda em relação à produção gestual, nessa sequência, AK utiliza o mesmo gesto [movimento circular mão sobre a mesa] usado em 23AK, para reforçar a significação da sutileza do seu modo de trabalhar o desapego, digamos assim, dos alunos em relação à tradução. Pelo que ela coloca ao final do enunciado, entendemos que a *sutileza* está no caráter de *jogo* que ela atribui a essa atividade: “assim é um jogo que eu faço com eles assim *não traduzam...*” (83AK). E, finalmente, outro gesto que gostaríamos de destacar, nesse enunciado, é o [olhar lado] que representa o direcionamento da ação da professora para os alunos. Quando AK reconstitui languageiramente sua interação com estes, a representação de suas vozes por meio do discurso citado direto, e também a representação de sua presença por meio do gesto de apontar ou do direcionamento do olhar para o lado/vazio, deixam evidente a alteridade constitutiva dos alunos em sua atividade docente. Como vemos, o dialogismo dessa atividade é reconstituído nas relações estabelecidas na e pela linguagem.

Em 84P2, a pesquisadora coloca para AK a questão da necessidade de falar a língua materna face à dificuldade dos alunos iniciantes; e pergunta como ela lidou com essa dificuldade e como ela costuma fazer em turmas mais avançadas. AK, então, explica que fala mais português do que francês nas turmas iniciais, mas vai mesclando e também, aos poucos, inserindo o vocabulário em francês para ser usado na comunicação em sala. À medida que avançam as etapas, ela diminui a porcentagem de uso do português e aumenta o uso do francês. Assim, já nas turmas avançadas é predominante o uso da língua francesa.

Em seguida, a continuação da sequência de aula (como podemos ver no quadro acima) mostra a seguinte fala da professora dirigida aos alunos: “sem dizer a tradução... vocês pensam aí e façam assim [coloca a mão tapando a boca] mas não digam a tradução”.

AK reage voluntariamente e instantaneamente ao que ouve de si no filme. Supomos, a princípio, que ela percebe uma contradição entre sua ação languageira na aula e o que ela dissera em 83AK, isto é, que ela não bloqueia o aluno se ele traduzir, nem proíbe a tradução. Todavia, tendemos a compreender que sua fala, na sequência de aula, remete ao

“jogo *não traduzam*” do qual ela falara também em 83AK; logo, não haveria contradição entre sua ação (no filme) e a explicação dada em 83AK, já que ela estaria ligada à relação simbólica criada especificamente naquela atividade lúdica.

Contudo, em 86AK, a professora apresenta uma nova informação: ela explica que sua ação linguageira se dirige principalmente a uma aluna, em particular, que costuma traduzir tudo o que a professora fala em francês. Para nós, o que o seu comentário revela de interessante é a sua concepção de que “esse procedimento” da aluna pode “atrapalhar o colega do lado... e até [...] a ela mesma”.

5.2.3.1.1.6 O número de repetições do áudio de compreensão oral

Quadro 38 – “não é que tá dito isso que só podem ser três vezes... mas assim já é uma convenção”

O número de repetições do áudio de compreensão oral (ACS-AK)
<p>Sequência de atividade: A professora passa um exercício de compreensão oral em que os alunos têm que completar a letra de uma canção apresentando alguns espaços em branco. Depois da primeira escuta a professora fala para os alunos: “<i>oui? c’est ça...</i> a primeira vez pra gente poder ouvir e identificar... <i>et la deuxième fois et la troisième fois</i> é pra gente tentar completar seguindo as palavras... posso colocar a segunda vez? <i>oui ?</i>”</p> <p>104AK : eles não tinham nem o hábito de ouvir assim... de saber que é três vezes né... não é que tá dito isso que só podem ser três vezes... mas assim já é <u>uma convenção</u> [movimento circular mão sobre a mesa] de professores... assim <u>desde que eu estudo idiomas</u> [movimento mão alto trás]... de colocar três vezes... já foi um ensaio para a prova oral... que eu só boto três vezes... a auditiva... só coloco três vezes... aí já foi <u>uma convenção</u> [mãos→frente]... nunca vi em nenhum manual escrito <i>só coloque três vezes pro aluno</i> [ri] não vi... mas assim é <u>uma convenção</u> [movimento circular mão sobre a mesa]... na própria faculdade na universidade... as Estrutura e Uso 1 e 2 da Língua a professora só colocava três vezes... <u>então já foi né...</u> [movimento mão alto trás] <u>são reflexos de aulas</u> [movimento circular mãos lado]... eu disse pra eles “ó! três vezes”... nos próprios exames eu descobri também são só três vezes... os exames de proficiência... aí então já vão acostumando eles... a prepará-los para o futuro... né... as coisas que vão vir na língua...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

Observamos, na descrição da sequência de atividade inicial, que a professora orienta a atividade dos alunos em relação a cada uma das três repetições do áudio de compreensão oral: na primeira vez os alunos devem ouvir e identificar; e, na segunda e na terceira vez eles devem tentar completar os espaços em branco.

AK reage voluntariamente ao ouvir sua instrução. No enunciado 104AK, ela revela duas concepções implícitas na orientação que ela dá aos alunos. A principal delas é a sua compreensão a respeito de uma “convenção de professores” em relação ao número de repetições do áudio, tanto nos exercícios como nas avaliações da compreensão oral: três vezes. E ela mostra ter assimilado essa convenção ao longo de sua experiência na aprendizagem e no ensino de idiomas: “desde que eu estudo idioma [...] na própria faculdade

na universidade... as Estrutura e Uso 1 e 2 da Língua a professora só colocava três vezes...” (104AK). Assim, em sua experiência como aluna, tanto em curso livre como na sua formação na universidade, ela observou e percebeu o procedimento geral dos professores de repetir três vezes o áudio de compreensão oral. Além disso, ao longo do seu enunciado ela realiza dois diferentes gestos que reforçam também a construção sócio-histórica do que ela chama “convenção” – os gestos [movimento mão alto trás] e [movimento circular mãos lado]: “assim desde que eu estudo idiomas [movimento mão alto trás] [...] então já foi né... [movimento mão alto trás] são reflexos de aulas [movimento circular mãos lado] ...”.

A partir dessa observação, em sua própria prática como professora, AK procura seguir a “convenção” fazendo dela a sua própria regra: “eu só boto três vezes... a auditiva... só coloco três vezes...” (104AK). Embora ela enfatize que essa convenção não está escrita de modo determinante: “nunca vi em nenhum manual escrito *só coloque três vezes pro aluno* [ri] não vi... mas assim é uma convenção” (104AK).

A nosso ver, há uma relação entre a percepção da professora sobre essa convenção e a noção de memória coletiva da qual falam Clot e Faïta (2000), e a qual se constrói sócio-historicamente constituindo os gêneros de atividade disponíveis no *métier* e servindo para organizar a atividade individual de cada profissional. Além disso, a professora também ilustra como a memória coletiva vai sendo assimilada por cada um de acordo com suas experiências individuais: “são reflexos de aulas...”. A partir disso, podemos compreender que a relação entre o social e o individual permite renovar infinitamente as formas de ação fixadas sócio-histórico-culturalmente nos artefatos, podendo dar origem a ações concretas das mais padronizadas às mais criativas; o que depende da apropriação que delas faz o sujeito, e também das circunstâncias de sua realização e de seus objetivos.

No caso da professora AK, ela apresenta, a nosso ver, um uso mais padronizado da convenção, a qual parece determinar fortemente sua ação. Provavelmente, devido ao fato de sua ação estar orientada pela preocupação de preparar os alunos para o que ela percebe como a “regra geral” no ensino-aprendizagem de línguas (concernente à compreensão oral). Ao final de seu enunciado, ela nos dá essa evidência, comentando a sua descoberta sobre os exames de proficiência em que o áudio é repetido três vezes.

Assim, a segunda concepção, que percebemos nas ações de AK, tanto na ação docente (na orientação que ela dá aos alunos sobre como proceder no exercício de compreensão oral) como na sua retomada languageira na autoconfrontação (“eles não tinham nem o hábito de ouvir assim... de saber que é três vezes né”), é a de que ela, enquanto professora, deve transmitir a seus alunos essa e outras convenções e prepará-los para lidar

com elas: “eu disse pra eles *ó! três vezes...* aí então já vão acostumando eles... a prepará-los para o futuro... né... as coisas que vão vir na língua...” (104AK).

5.2.3.1.1.7 Sentar versus estar cansada

Quadro 39 – “eu seguro até o final [...] nem que depois eu vá pra casa descalça”

Sentar versus estar cansada (ACS-AK)

Sequência de atividade: Durante um exercício de compreensão oral, a professora, que no início estava em pé, aparece sentada à mesa, enquanto manuseia o aparelho de som e interage com os alunos após a segunda escuta do registro sonoro – uma canção em francês.

105P2: eu observo que aí você sentou... cansou?

106AK: o calor... [sorri] tinha muito... essa sala [aponta tela] que é a sala primeira... QUENte... então nesse dia eu tava já [movimento mãos peito-frente] é minha pressão baixou [movimento descendente palma para baixo] minha pressão... que eu tenho tendência a baixar a pressão... então o calor tava tão grande... e no outro dia eu falei com a coordenação não tinha mais como eu ficar nessa sala... não tinha como... a obra em frente... aquela tábua quente o sol... aí eu sentei [movimento descendente palma para baixo] porque eu não estava me sentindo bem [movimento mãos peito-frente]... pra não dizer aos alunos que eu vou cair... eu sentei [movimento descendente palma para baixo]... aí eu sentei [movimento descendente palma para baixo]... e o meu nível... as pilhas tavam já descarregando [sorri]... minha pressão baixou... a sala quente demais... as gravações acho que não dá pra... os alunos reclamavam... eu disse “não tem como”... passei umas três semanas... três ou quatro semanas nessa sala... aí eu sentei...

107P2: é... acontece de surgir cansaço?

108AK: [olhar baixo] acontece... acontece sim... mas eu TENto... né não demonsTRAR... né assim... TENto... não sei se eu consigo... mas eu tento não demonstrar na minha aula...

109P2: e como contorna?

110AK: ehh

111P2: como contorna?

112AK: o meu cansaço? [olha tela]... eu fico mais em pé não me sento... pra mim se eu sentar [movimento descendente palma para baixo] é como se eu perdesse assim a visão da turma... aí eu tento me levantar [movimento ascendente palma para cima] gosto de andar... e um cafezinho né... pra ver se intercala aí... pra ver se ativa as forças... mas eu... acontece sim de eu estar cansada [olhar baixo] às vezes a turma também tá canSAda e passa pra gente [movimento mãos fora-dentro] aí eu... se eu sentar eles já estão cansados já estão desmotivados... não sei por conta de alguma coisa deles... e se eu sentar e falar baixo demais compassado assim [baixa tom da voz] vai todo mundo dormir [abre braços + mãos espalmadas]... aí eu começo a falar falar falar [movimento circular mão] andar andar andar [movimento circular mão] e a ligar o som e a andar e eles acordam mais...

113P2: mas isso vai cansar...

114AK: cansa... [sorrindo]

115P2: falar falar e andar bastante... então... como você consegue se manter? apesar do cansaço...

116AK: assim com técnicas você tá falando assim?

117P2: não... como você faz?

118AK: ai é... assim... [olha tela + sorrindo]

119P2: segura? segura a onda?

120AK: eu seguro até o fiNAL né... seguro e... [olhar baixo] nem que depois eu vá pra casa descalça né tiro o salto... mas eu... [ri] seguro... eu tento segurar... agora nesse momento que eu sentei eu lembro nesse dia [aponta e olha tela] foi por conta da minha pressão... tava muito calor e eu não tinha me alimentado direito... não tinha almoçado eu acho nesse dia... aí juntou todos os fatores... e a professora tava arriando as pilhas já né

também... [sorri]

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-AK (EXP2).

Nessa sequência, é a pesquisadora que reage, em 105P2, ao que vê no filme, e dirige uma pergunta interpretativa à professora, na qual ela menciona uma eventual relação entre a ação de sentar e um possível cansaço.

Em resposta, a professora explica, em 106AK, a razão de ter sentado: o fato de sua pressão ter baixado, o que ela atribui a dois fatores: à sala que estava muito quente e à sua predisposição a baixar a pressão. Mas o que mais chama a atenção nesse enunciado, a nosso ver, é o que ela deixa entrever na seguinte passagem: “ai eu sentei [mímica sentar] porque eu não estava me sentindo bem [movimento mãos peito-frente]... pra não dizer aos alunos que eu vou cair... eu sentei [mímica sentar]...” (106AK). Na continuação da troca verbal com a pesquisadora, os subentendidos dessa passagem vão se revelando.

A pesquisadora insiste (em 107P2, 109P2 e 111P2) no assunto cansaço, buscando saber se a professora chega a se sentir cansada e, se sim, como ela faz para contornar a situação. Inicialmente, em 108AK, depois de pensar um pouco – [olhar baixo] – a professora afirma acontecer de se sentir cansada, mas enfatiza sua tentativa de esconder o cansaço: “acontece sim... mas eu TENTo... né não demonsTRAR...”. Além disso, a pergunta sobre o seu modo de contornar o cansaço parece constituir um obstáculo à sua compreensão responsiva:

109P2: e como contorna?

110AK: ehh

111P2: como contorna?

112AK: o meu cansaço? [olha tela] [...] (ACS-AK).

Diferentemente do que parecia ser o esperado pela pesquisadora, quando AK destrava, enfim, a construção da sua resposta, em 112AK, ela não informa maneiras de amenizar o cansaço, mas maneiras de manobrá-lo, isto é, ações que visam vencer o cansaço e remetem ao contrário de um estar cansada: “eu fico mais em pé não me sento... [...] eu tento me levantar... gosto de andar... e um cafezinho né... [...] pra ver se ativa as forças”. Ela retoma também, desde o início, a sua “velha” preocupação de não perder o controle da turma, corroborando o que ela já havia dito em momentos anteriores (ver quadro 35): “pra mim se eu sentar é como se eu perdesse assim a visão da turma” (112AK).

Ainda no mesmo enunciado (112AK), a professora comenta sobre as situações em que são os alunos que parecem cansados ou desmotivados, e, nesse caso, ela tenta não deixar

que isso a “contagie”, digamos assim. Pelo contrário, quando ela percebe esse estado nos alunos, AK afirma realizar ações para tentar despertá-los.

se eu sentar e falar baixo demais compassado assim [baixa tom da voz] vai todo mundo dormir [abre braços + mãos espalmadas]... aí eu começo a falar falar falar [movimento circular mão] andar andar andar [movimento circular mão] e a ligar o som e a andar e eles acordam mais... (112AK, ACS-AK).

Observamos nessa sequência, como os gestos são usados para opor as ações que ela faz às ações que ela não faz. O gesto entoacional retórico – “vai todo mundo dormir [abre braços + mãos espalmadas]” – reforça o tom de constatação da consequência da ação de falar baixo e compassado, apoiando/justificando a sua decisão de ação de falar mais e andar mais para animar a turma. AK ressalta, com isso, o valor do movimento e do dinamismo na/da sua ação, como recurso para “acordar” os alunos, isto é, para mantê-los em atividade.

Em 113P2, a pesquisadora mostra um estranhamento em relação às ações descritas pela professora, o que nos parece muito natural levando em conta o tipo de resposta que se esperaria para a pergunta feita por ela: “mas isso vai cansar...” (113P2). A própria professora confirma: “cansa...” (114AK). Então, em 115P2, a pesquisadora reformula sua pergunta: “então... como você consegue se manter? apesar do cansaço?”. Mas, AK parece não compreender a pergunta e/ou não saber respondê-la. Isso nos leva a supor que ou a professora ainda não havia pensado sobre esse assunto, ou essa não é, de fato, uma preocupação sua.

116AK: assim com técnicas você tá falando assim?

117P2: não... como você faz?

118AK: ai é... assim... [olha tela + sorrindo]

119P2: segura? segura a onda? (ACS-AK).

Finalmente, a opção interpretativa dada pela pesquisadora em 119P2 vai ao encontro da concepção da professora: “eu seguro até o **fiNAL** né... seguro e... [olhar baixo] **nem que depois eu vá pra casa descalça né tiro o salto...** mas eu... [ri] seguro... eu tento segurar...” (120AK). Assim, a professora mostra, inclusive por meio de uma expressão metafórica (em negrito), o quanto ela se esforça para vencer o cansaço. Por fim, ela retoma a situação específica vista no filme, e reforça que, naquele momento, ela sentou não por estar cansada, mas porque se sentiu mal devido à uma queda de pressão. E, se relacionamos o subentendido de seu primeiro enunciado (106AK) a toda a sequência da troca verbal,

podemos finalmente confirmar que ela evita demonstrar para os alunos qualquer desconforto ou desmotivação. Parece-nos que sua preocupação de fazer com que a aula ande e que todos estejam em plena atividade (ela e os alunos) está acima de tudo.

5.2.3.1.2 Sequências de atividade docente da professora G

Antes de iniciarmos a abordagem das sequências de diálogo com a professora G, precisamos contextualizar um pouco as particularidades de sua turma, pois ela se distingue consideravelmente daquelas das demais professoras participantes das experiências de autoconfrontação.

No período um pouco anterior à realização da filmagem das aulas das professoras, o curso de licenciatura em francês começou a receber alunos iniciando a graduação com pouco ou nenhum conhecimento da língua francesa. Isso trouxe algumas dificuldades tanto para os professores formadores como para os próprios alunos, uma vez que a grade curricular do curso é composta, além das disciplinas mais gerais ligadas ao ensino de línguas e literatura (por exemplo, Teorias Linguísticas, Teoria da Literatura, Didática Geral, dentre outras), por muitas disciplinas de língua e literatura francesa, obviamente. E, essas disciplinas, como se pode esperar, são ministradas em língua francesa e requerem do aluno um domínio suficiente da língua para poder acompanhar e participar satisfatoriamente das aulas, e realizar seus estudos, trabalhos e avaliações.

De um modo geral, esses alunos são orientados a fazerem um curso livre, paralelo ao curso de licenciatura, para aprender a língua, já que na graduação as disciplinas são voltadas para o aprofundamento da *expertise* na língua, para o estudo da literatura francesa, e para a didática. Todavia, o número crescente de alunos de nível iniciante levou o colegiado dos formadores de francês da UECE a buscar medidas mais urgentes, o que levou à abertura de uma turma de francês especificamente para esses alunos no NLE – instituição onde as professoras K, M, AK e G faziam seus estágios de prática.

Antes dessa medida, os alunos da graduação frequentavam turmas regulares de francês no NLE. Desse modo, eles faziam parte de turmas compostas por alunos advindos de diversos contextos e matriculados no curso com diferentes interesses: por exemplo, estudantes de outras áreas interessados em aprender o francês para estudar em algum país francófono ou para obter o certificado de proficiência requerido em cursos de mestrado e doutorado; pessoas visando uma viagem futura à França, ao Canadá ou a outro país francófono; ou, ainda, pessoas estudando francês por outras motivações diversas – afetivas, culturais, por *hobby*, etc.

As turmas das professoras K, M e AK eram turmas desse último tipo, isto é, compostas diversamente por alunos pertencentes a diferentes áreas e com diferentes interesses. Já a turma da professora G era uma turma especificamente composta por alunos da graduação em francês, e, inclusive, entre eles havia alguns que já tinham sido seus alunos em uma turma de reforço no semestre anterior. Assim, a segunda experiência de autoconfrontação permitiu-nos perceber algumas dificuldades enfrentadas pela professora com essa turma, pois uma parte significativa dos alunos parecia apresentar menos interesse e menos comprometimento com o curso. Essa visão é, ademais, corroborada pelo depoimento de ambas as professoras na EXP2, e pela opinião de outros professores de francês do NLE – ouvidos por nós em outras circunstâncias.

Durante a própria filmagem das aulas, pudemos, de fato, presenciar recorrências de atraso por parte de alguns alunos e uma variação no nível de frequência da turma em cada aula. Problema que se torna um tanto mais delicado, uma vez que a turma já não era tão numerosa: sete alunos frequentando as aulas no início do curso, sendo apenas cinco deles efetivamente matriculados.

Ao longo das sequências da troca verbal, abordadas a seguir, veremos como algumas das dificuldades são contextualizadas, expressas e avaliadas na atividade linguageira da professora G.

5.2.3.1.2.1 A questão da “tradução” na aula de línguas

Quadro 40 - "desde o primeiro semestre já vou preparando-os para não ter sempre a tradução"

A questão da “tradução” na aula de línguas (ACS-G)
<p>Sequência de atividade: A professora tira dúvidas de vocabulário. Um aluno pergunta o que é <i>chercher</i> e a professora, repetindo a palavra em francês, simula buscar algo dentro de sua bolsa sobre a mesa.</p> <p>37G: queria falar desse ponto... bem... até foi o que o menino me perguntou na outra entrevista da outra pesquisa... se eu achava importante ou não dar a tradução... e eu falei pra ele que é algo que eu não gosto... já desde o primeiro semestre já vou preparando-os <u>para não ter sempre a tradução</u> [mão espalmada]... porque a maioria... ou melhor todos aqui [olha e aponta tela]... se eu não me engano apenas um menino é o único que tem um dicionário... <u>nenhum dos outros</u> [aponta tela] teve interesse de comprar dicionário... e no primeiro dia de aula eu levei dicionário levei gramática eu levei... outros materiais que eles poderiam se apoiar... e eu acho importante não ficar direto dando a tradução eles vão acabar <u>ela sempre vai traduzir mesmo</u> [mão espalmada]... <u>então não vou fazer o esforço</u> [movimento palma para fora] <u>de tentar entender tentar... compreender...</u></p> <p>38P2: e como você lida com essa situação? porque essa turma não é iniciante né... é primeiro semestre?</p> <p>39G: é primeiro semestre...</p> <p>40P2: então como você lida com essa dificuldade de o aluno tá no primeiro semestre e há aquele impasse <i>falo em francês ou falo em português?</i> como você consegue resolver essa dificuldade? porque é uma dificuldade...</p> <p>41G: com certeza...</p>

42P2: que o professor se depara com uma turma de iniciantes...

43G: isso... e também cada turma [aponta tela] é uma turma [aponta frente] né... porque eu também tinha outra... eu tenho outra turma de primeiro semestre que é com o mesmo livro [aponta tela] e eu falo bem menos português do que com essa turma [aponta tela]... é... e geralmente eu lido com o impasse assim eu vou tentando não traduzir... sei lá fazendo mímica desenhando tentando criar uma situação pra ver se eles conseguem chegar até a resposta... caso contrário né... eu acabo falando a tradução... mas depois que eu traduzi uma vez eles já conhecem aquela palavra... então não tem a necessidade sempre né...

Sequência de atividade: A sequência avança um pouco. A professora pergunta aos alunos “vous savez qu’est-ce que c’est ‘papiers’?” Ela pega uma folha de papel sobre a mesa e fala: “parce que quand on écoute ‘papiers’, on pense, on pense papier [sacode a folha de papel para os alunos]”.

45 G : eu acho que aqui também parece com aquela outra sequência né... relacionada também à tradução... e às vezes eu também gosto de fazer um link com o português... porque às vezes no português a gente vê uma palavra *ah! é isso!* até no sábado passado eu perguntando *vocês têm alguma dúvida do vocabulário?* todo mundo *não!* aí todo mundo errou a bendita questão por causa do vocabulário... aí porque via *garage* pensava que era “garagem”... então eu gosto sempre de fazer essa associação com o português *não confundam... porque pode nos levar a pensar que é isso mas não tem que tomar cuidado...*

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-G (EXP2).

A própria professora reage à sequência vista e expõe sua posição em relação à tradução na aula de língua, isto é, ao recurso à língua materna para apresentar o significado de palavras da língua estrangeira. Ela comenta já ter participado de outra pesquisa em que fora questionada sobre o assunto, o que nos mostra que ela já havia pensado antes sobre a questão. Então, com uma atitude descritiva-explicativa ela apresenta o seu modo de agir em relação à “tradução”: “já desde o primeiro semestre já vou preparando-os para não ter sempre a tradução [mão espalmada]... porque a maioria... ou melhor todos aqui [olha e aponta tela]... se eu não me engano apenas um menino é o único que tem um dicionário...” (37G).

Como vemos, pela sua explicação, sua ação dirige-se aos alunos, ou seja, ela tenta agir sobre o comportamento deles. G mostra, a nosso ver, a preocupação de incentivá-los a ser mais autônomos, a buscar aprender o vocabulário por si mesmos, por meio de dicionário e outros materiais, e a não perguntar sempre o significado das palavras à professora.

Ao final do enunciado 37G, a professora mostra o quanto sua ação realmente está orientada a transformar a compreensão e a ação dos alunos, exprimindo por meio de discurso citado direto o *fundo aperceptível* que ela antecipa neles, caso atenda sempre às suas solicitações: “e eu acho importante não ficar direto dando a tradução eles vão acabar ela sempre vai traduzir mesmo [mão espalmada]... então não vou fazer o esforço [movimento palma para fora] de tentar entender tentar... compreender...” (37G).

Assim, compreendemos que essa é a concepção que orienta a sua forma de ação. E, de fato, podemos ver no filme da atividade inicial, quando o aluno pergunta pela palavra “*chercher*”, a professora responde com uma mímica. Ela repete a palavra em francês e simula buscar algo em sua bolsa, mas não diz o significado em português, ou seja, ela não “traduz” a

palavra. Aliás, a segunda sequência de aula apresentada no filme mostra outro momento em que a professora explica em francês e gesticula, fazendo uso de objetos sobre sua mesa para explicar o vocabulário, mas não usa a língua portuguesa. De todo modo, no seu comentário a essa sequência, em 45G, ela explica que, às vezes, faz associações com o português, mas principalmente quando a semelhança dos vocábulos na língua materna e na língua francesa podem levar os alunos a confundir seus significados – como no caso dos falsos cognatos.

Voltando aos dois segmentos citados por nós, logo acima, observamos o uso dos gestos [mão espalmada] e [movimento palma para fora], gestos retóricos que, a nosso ver, reforçam pela entoação gestual a sua posição em relação à tradução, dando um tom de convicção ao que ela diz. E, quando G associa o gesto [olhar e apontar tela], ao fazer uma observação sobre aquela turma, ela reforça a compreensão de que sua ação é baseada na experiência vivida e tem um objetivo pedagógico. Além disso, levando em consideração que sua atividade no momento da autoconfrontação é dirigida à pesquisadora, entendemos que esses gestos são também retóricos argumentativos, que visam conduzir a compreensão da interlocutora.

Em 38P2 e 40P2, a pesquisadora, exercendo sua compreensão responsiva e deixando entrever sua posição sobre a situação, confronta a professora com a dificuldade dos alunos de primeiro semestre. E, inclusive, usando ela também o discurso citado direto, P2 apresenta o que seria um impasse do professor de línguas em geral face a essa situação: “*falo em francês ou falo em português?*”.

Em 41G, a professora exprime sua concordância com a opinião de P2: “com certeza...”. E, em 43G, ela descreve-explica seu modo de agir em resposta ao “impasse”: “geralmente eu lido com o impasse assim eu vou tentando não traduzir... sei lá fazendo mímica desenhando tentando criar uma situação pra ver se eles conseguem chegar até a resposta... **caso contrário** né... eu **acabo** falando a tradução...”. Com efeito, sua descrição corrobora as ações vistas no filme de sua atividade inicial. Além disso, ressaltamos o modo como a tradução é colocada como o último recurso, como evidenciam os elementos destacados em negrito.

Há, ainda, dois aspectos a destacar no enunciado 43G: 1) ao final do enunciado, G apresenta a concepção de que ela espera que, uma vez dado o significado de uma palavra em português, os alunos aprendam e não precisem mais perguntar sobre a mesma palavra. A propósito, essa compreensão dialoga com aquela que pudemos depreender de alguns comentários de K, na EXP1; 2) no início do enunciado, a professora esboça a dificuldade que ela teve com aquela turma, em específico, em comparação com outras turmas. Dificuldade

que se tornará cada vez mais evidente ao longo da troca verbal na autoconfrontação. Veremos a seguir.

5.2.3.1.2.2 O desestímulo de trabalhar em uma turma com poucos alunos

Quadro 41 – “ai meu Deus! espero que vá pelo menos...”

O desestímulo de trabalhar em uma turma com poucos alunos (ACS-G)
<p>Sequência de atividade: A professora está em pé com o livro na mão, mostrando as páginas para os dois alunos presentes. Ela pergunta “na aula passada a gente viu esse verbo ‘connaître’?”</p> <p>59G: [sorrindo] pronto... era exatamente esse que eu tava esperando... sempre antes de começar a passar o conteúdo... eu sempre pergunto... <u>pra que?</u> [aponta para si] <u>não obviamente</u> [aponta tela] que eu esqueci né do que foi visto... <u>apesar que eu tenho outros semestres</u> [aponta tela] que eu trabalho com o mesmo livro e às vezes tem aquela coisa <u>será né que eu vi?</u>... mas sempre eu pergunto porque... se eles não... [olhar baixo] como é que eu posso dizer... não se lembrarem do que foi visto <u>então tem algum problema</u> [movimento palma para fora]</p> <p>60P2: então você sempre recorre a perguntar o que foi visto? * você revisa um pouco? você sempre faz isso?</p> <p>* G confirma “isso”</p> <p>61G: isso... <u>porque se não</u> [olha e aponta tela]... se eles não conseguirem lembrar do que teve na outra aula <u>então algum problema teve</u> [mão espalmada]...</p> <p>62P2: e quando você vai constituir sua aula... você já pensa nisso <i>eu vou começar a minha aula...</i></p> <p>63G: sim...</p> <p>64P2: recapitulando...</p> <p>65G: o que foi visto... <u>principalmente quando</u> [aponta e olha tela]... tem poucos alunos [mão espalmada]... se... <u>aqui são na verdade aqui</u> [aponta e olha tela] no começo são sete... mas que se matricularam mesmo foram cinco... os outros desistiram da graduação em francês...</p> <p>66P2: como que você lida por exemplo nessa situação em específico com dois alunos?</p> <p>67G: [leva mão ao queixo + olhando tela]</p> <p>68P2: como é que é começar uma aula ou às vezes ir até o final com apenas dois alunos?</p> <p>69G: [sorrindo e olhando tela] às vezes nem...</p> <p>70P2: às vezes só um né...</p> <p>71G: é [sorrindo “sem graça”]... é bem desestimulante...</p> <p>72P2: você acha isso uma dificuldade?</p> <p>73G: acho [olha tela]</p> <p>74P2: e como você ultrapassa essa dificuldade?</p> <p>75G: <u>acho...</u> nessa turma tem várias dificuldades [olha tela]... a primeira é a quantidade de alunos... <u>então já vou com aquela</u> [expressão facial de desânimo] <i>ai meu Deus! espero que vá pelo menos...</i> [sorri] porque se um falta fica assim dois... um né... no máximo três... nunca... só na primeira uma das primeiras aulas foi que conseguimos reunir todos juntos... reunir todos... mas nas demais aulas é assim dois três e é bem complicado... e ainda tem o livro...</p> <p>76P2: e é desestimulante?</p> <p>77G: com certeza...</p> <p>78P2: você fica mais triste assim? quando tem só dois?</p> <p>79G: principalmente na aula de sexta... eu já vou assim [expressão facial de desânimo] pensando <i>ai meu Deus!</i> [olhar alto]... mas...</p>

80P2: e aí como vencer esse *ai meu Deus!?* o que é que você faz pra não sofrer tanto com essa... com esse desestímulo de ter poucos alunos na sala? como é que você... que recurso você busca pra suprir essa frustração digamos assim... *

* Ao longo de toda fala 80P2, G olha a tela.

81G: nem sei [sorri + olha tela] ... nem sei dizer... às vezes é... [olha tela] no dia que eu já vou mais assim *não... eu vou levar uma música... vou pensar num filme...* a gente ainda não viu... ainda não passei nenhum filme pra eles... mas provavelmente depois da prova a gente vai ver... pra ver se né... [...]

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-G (EXP2).

A primeira parte da sequência de diálogo mostra a reação voluntária, visivelmente já planejada pela professora³⁴³ – “era exatamente esse que eu tava esperando...” (59G). Na continuação, compreendemos que G reage à sua ação de perguntar aos alunos sobre o conteúdo visto na aula anterior. E, podemos deduzir que seu comentário tenha sido motivado pela necessidade de esclarecer, para a pesquisadora, que a pergunta não significa um esquecimento de sua parte. Trata-se, na verdade, de uma ação dirigida aos alunos com o objetivo de verificar se eles se lembravam do conteúdo visto. Ao final do enunciado 59G, ela revela a compreensão de que caso os alunos não soubessem responder, haveria algum problema. Ela não chega, nesse caso, a exemplificar o que seria problema, mas podemos supor que ele estaria relacionado à aprendizagem. Tal fato poderia indicar, por exemplo, que o seu objetivo didático não havia sido alcançado, seja porque os alunos não haviam compreendido ou acompanhado com atenção. Enfim, várias hipóteses podem ser levantadas já que a professora deixou a questão aberta. De todo modo, podemos entender que sua ação-pergunta é, na verdade, um recurso para verificar/avaliar a aprendizagem dos alunos acerca do conteúdo da aula anterior.

A partir da discussão desse assunto, isto é, a ação de recapitular e revisar conteúdos anteriormente vistos, o diálogo vai tomar outro rumo devido à emergência de um outro objeto de debate oferecido pela situação vista no filme: a questão de trabalhar em uma turma com poucos alunos. É a própria professora, em 65G, que faz referência a esse aspecto daquela turma. Inicialmente, sua menção é indireta, isto é, surge quando ela relaciona a ação de recapitular à situação em que há poucos alunos na aula:

64P2: recapitulando...

65G: o que foi visto... principalmente quando [aponta e olha tela]... tem poucos alunos [mão espalmada]... [...] (ACS-G)

³⁴³ Lembramos, aqui, que as professoras da EXP2 assistiram a todo o filme da atividade inicial antes de iniciar a troca verbal com a pesquisadora. O discurso da professora G, em particular, permite-nos compreender, em vários momentos, que a primeira visualização tenha ativado o seu diálogo interior sobre determinados aspectos nas sequências de atividade, orientando sua atividade na autoconfrontação, isto é, a decisão de parar o filme em determinadas sequências para comentar.

Parece-nos que a ação de olhar e apontar a tela, ao fazer o comentário no início de 65G, provoca na professora outra reação. Ela passa a um discurso explicativo e contextualizador sobre o número de alunos inicialmente matriculados na turma, e sobre a desistência de alguns, que eram também alunos da graduação em francês: “aqui são na verdade aqui [aponta e olha tela] no começo são sete... mas que se matricularam mesmo foram cinco... os outros desistiram da graduação em francês...” (65G).

A pesquisadora, por sua vez, reage ao novo objeto de debate colocado em circulação pela professora, e pergunta, em 66P2, como ela lida com aquela situação de ter dois alunos em sala. Como podemos observar, a ausência de resposta verbal e o gesto [leva mão ao queixo + olhando tela] nos dão uma ideia do que aquela situação pode representar para a professora. Para sermos cautelosos, podemos supor que, no mínimo, haja alguma dificuldade que se estende à dificuldade de verbalizar. É o que nos mostra a sequência de 67G a 73G, na qual a pesquisadora tenta incitar e auxiliar a produção discursiva da professora, mas suas respostas são bastante breves. Além disso, observamos como é marcante o seu olhar fixo na tela, alternado por um sorriso sinalizando um possível constrangimento.

Em 72P2, podemos perceber que a pesquisadora interpreta a dificuldade representada pela situação, na pergunta que ela dirige à professora: “você acha isso uma dificuldade?”; e, encadeando à breve confirmação da professora – “acho [olha tela]” (73G) –, P2 direciona o objeto do discurso para *o modo* como a professora lida com a dificuldade: “e **como** você ultrapassa essa dificuldade?” (74P2); aliás, retomando a pergunta feita em 66P2.

Dessa vez, em 75G, a professora já consegue desenvolver mais o seu comentário. Inicialmente, ela relata que não é apenas uma, mas que são várias dificuldades naquela turma; a quantidade dos alunos é apenas a primeira. No geral, seu enunciado é explicativo-contextualizador da situação, sobre a qual ela apresenta, nesse momento, o que poderíamos compreender como a sua *percepção sensível* (em comparação à nossa abordagem da EXP1) face à tarefa de trabalhar naquela situação: “então já vou com aquela [expressão facial de desânimo] *ai meu Deus! espero que vá pelo menos...* [sorri]” (75G). Como podemos ver, G utiliza o discurso citado direto e a expressão facial para mostrar, verbo-visualmente, o que seria o seu *diálogo interior*, a expressão interna do desestímulo, ao chegar o momento de enfrentar aquela situação.

É a própria professora que mobiliza, pela primeira vez, em 71G, a expressão “desestimulante” para caracterizar o que a situação representa para ela: “[sorrindo sem graça]... é bem desestimulante...”. E a expressão é retomada, por nós, agora, e também pela pesquisadora, em 76P2, para interpretar essa expressão da percepção sensível manifestada

pela professora em 73G. Na continuação, a pesquisadora instiga, ainda, a professora a desenvolver sua compreensão ou percepção da situação, remetendo inclusive a um possível estado emocional provocado pela situação: “você fica mais **triste** assim? quando tem só dois?” (78P2). E, novamente, em 79G, a professora reproduz verbo-visualmente sua expressão de desânimo ao pensar na aula de sexta-feira: “principalmente na aula de sexta... eu já vou assim [**expressão facial de desânimo**] pensando *ai meu Deus!* [**olhar alto**]...”.

Essa retomada da expressão verbo-visual faz-nos levantar a hipótese de que ela se torna efetivamente o instrumento por meio do qual a professora chega a expressar a sua percepção sensível. E, uma vez materializando-a por meio de signos, entendemos que ela abre a possibilidade de desenvolver a sua compreensão sobre a situação, como também de conduzir a compreensão responsiva de sua interlocutora. Com efeito, em 80P2, a pesquisadora apropria-se da expressão verbal utilizada pela professora – *ai meu Deus!* –, o que reforça nossa compreensão de que o signo se torna um instrumento na e da ação de ambas as locutoras.

As perguntas colocadas, em seguida, pela pesquisadora, buscando saber como a professora faz para vencer “a frustração”, “o desestímulo”, e para “não sofrer tanto” com a situação provocam um novo obstáculo à produção discursiva da professora: “nem sei [**sorri + olha tela**]... nem sei dizer [**olha tela**]” (81G). Supomos que isso se deva, provavelmente, ao fato de que a dificuldade permanece não resolvida na atividade concreta de trabalho.

Por fim, podemos ressaltar, na continuação do enunciado 81G, a enumeração de alguns recursos lúdicos (música, filme) pensados pela professora e que soam como tentativas de vencer o desestímulo, talvez não apenas o dos alunos, mas também o seu.

5.2.3.1.2.3 O problema com a impontualidade dos alunos

Quadro 42 - "tudo relacionado ao tempo nessa sala é bem complicado"

O problema com a impontualidade dos alunos (ACS-G)
<p>Sequência de atividade: A professora está sentada ao lado do aparelho de som, com o livro aberto nas mãos. Ela mostra na página do livro uma ficha de inscrição, olha a hora e diz: “então... quinze minutinhos pra vocês três concluírem esse diálogo”.</p> <p>118G: pronto... eu queria até falar relacionado ao TEMpo... que sempre até no cronogra... no plano de curso e até no próprio livro... eu coloco <i>tanto tempo pra essa atividade</i>... e pela dificuldade <u>que eu percebo</u> [aponta para si] <u>nessa turma</u> [aponta tela] sempre o tempo pra eles... se eu dou dez minutos sempre eles colocam quinze... se eu digo quinze minutos sempre vai mais... o intervalo também... tudo relacionado ao tempo nessa sala é bem complicado...</p>

119P2: e acaba sempre acontecendo isso... e isso te maltrata... isso te aborrece?

120G: aborrece... aí até na volta do intervalo o que é que eu... antes eu esperava né... *não... vou dar uma tolerância...* mas chegou um momento que só tinha uma pessoa na sala... só voltou um... *vou começar com ele em respeito a ele que chegou na hora...* os outros também sabiam que o intervalo só tinha quinze minutos... então começou também... o início da aula... era pra começar três horas... não sei por quê né... a aula começa às três mas ninguém pode... todos trabalham e só pode chegar... todos não... al...

121P2: a maioria...

122G: a maioria... é... eles não podem chegar às três... mas estão matriculados numa turma que começa às três... então tiveram várias aulas que a gente começou três e meia... então MEia hora... aí é... quando chegava na hora do intervalo eu não queria mais nem... passar o intervalo porque não já teve meia hora de atraso?! e mesmo assim *não... a gente vai pro intervalo...* aí eu não posso prender né...

123P2: você reage? você reclama? como você reage a esse comportamento deles?

124G: pronto... aí eu até já falei relacionado ao horário de começar a aula... *é... [olhar baixo]* deu três horas... mesmo tendo uma pessoa eu ia começar e alguns *ai mas é porque eu não posso...* [...]

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-G (EXP2).

Nessa sequência da troca verbal, destaca-se a questão da dimensão temporal da atividade docente. E, de modo específico, revelam-se as particularidades do comportamento dos alunos daquela turma, que parecem constituir um impedimento à administração do tempo na atividade da professora G.

Durante a confrontação, a professora para a visualização do filme ao ver/ouvir sua ação dirigida aos alunos, estabelecendo o tempo para uma tarefa de produção: “então... quinze minutinhos pra vocês três concluírem esse diálogo”. Logo de início, em 118G, ela já destaca o objeto reagente que se torna o objeto da sua produção discursiva – o tempo: “pronto... eu queria até falar relacionado ao TEMpo...”. Em seguida, G recontextualiza, de modo descritivo e explicativo, a dificuldade de cumprir o planejamento que ela estabelece no cronograma e no plano de curso, pois os alunos sempre tomam mais tempo do que o estipulado previamente por ela. E isso não apenas na realização das tarefas, mas também no cumprimento do tempo dado para o intervalo e até em relação ao horário de início da aula (como a professora expõe mais adiante). Essa dificuldade se condensa na declaração ao final do enunciado 118G: “tudo relacionado ao tempo nessa sala é bem complicado...” (118G).

Em seguida, em 102P2, a pesquisadora pergunta se aquilo lhe “maltrata” e “aborrece”. E, em 120G, ela confirma brevemente, mas logo continua a recontextualização iniciada em 118G, mostrando, a nosso ver, que sua atividade reflexiva sobre a experiência, sobre aquela situação, estava em processo. O uso que ela faz do discurso citado direto para apresentar duas possibilidades contrárias de agir face ao não cumprimento do tempo estabelecido para o intervalo, permite-nos compreender o seu dilema em relação à gerência do tempo e à forma de lidar com a falta de pontualidade dos alunos: “antes eu esperava né...

não... vou dar uma tolerância... mas chegou um momento que só tinha uma pessoa na sala... só voltou um... *vou começar com ele em respeito a ele que chegou na hora...*” (118G).

Ao final do enunciado 118G, e continuando em 120G, a professora expõe a contradição daquela situação: a maioria dos alunos estão matriculados no curso que se inicia às 15h, mas não pode chegar no horário (em grande parte devido ao trabalho). Ela relata, ainda, sua ideia de compensar o atraso no início da aula (que chega a ser de trinta minutos) suprimindo o intervalo entre aulas. Contudo, os alunos resistiram à ideia. E, G mostra essa “insurgência” dos alunos de modo expressivo e apreciativo por meio do discurso citado direto: “*não... a gente vai pro intervalo...*”. Na sua declaração, ao final de 122G, divisamos, ao mesmo tempo, um sentimento de impotência diante do comportamento dos alunos, mas também uma justificativa para o fato de não reagir: “*ai eu não posso prender né...*”.

Com efeito, imediatamente, a pesquisadora instiga a professora a refletir sobre a possibilidade de investir contra a indisciplina dos alunos: “*you reage? you reclama? como you reage a esse comportamento deles?*” (123P2).

Todavia, podemos ver na continuação da sequência do diálogo que a professora parece não encontrar meios de lidar com a situação. Embora a professora mostre avaliar o comportamento dos alunos como inadequado – na medida em que ela identifica as dificuldades e as relata para a pesquisadora –, ela demonstra a concepção de que não tem a autoridade necessária para tomar uma atitude mais firme com seus alunos.

Assim, observamos, ao longo dessa sequência de diálogo, a emergência de pontos problemáticos na atividade da professora estagiária, gerados pelo pouco comprometimento dos alunos com o curso, sobretudo, em relação à pontualidade e à frequência. Conjecturamos que, provavelmente pela pouca experiência, a professora não consiga exercer a autoridade que o estatuto de professora lhe confere em sala de aula. O que também pode ser agravado pelo fato de que os alunos de sua turma têm, como ela, o mesmo estatuto de estudantes de Letras-Francês. Isso justificaria, inclusive, a diferença, constantemente mencionada pela professora, do seu trabalho nesta e em outras turmas, como na seguinte passagem: “[...] não sei como é que isso funciona na outra turma... é o mesmo semestre e é totalmente diferente... levo música e a gente faz outra coisa... é outra aula... lá eu sou uma pessoal totalmente diferente do que eu sou aqui...” (207G, ACS-G). Desse modo, a professora acaba não tomando nenhuma medida para agir sobre o comportamento inadequado dos alunos. Muito embora, como dissemos, ela demonstra ter uma compreensão avaliativa da situação, e isso mostra sua capacidade de identificar os aspectos que precisam ser trabalhados para evitar que o comportamento dos alunos não se torne um impedimento para a sua atividade.

Enfim, a abordagem dessa sequência nos coloca face a outro potencial apresentado pelos diálogos de autoconfrontação, o de fazer emergir as dificuldades e impedimentos na atividade dos professores iniciantes. E, o melhor, através da atividade reflexiva e interpretativa dos próprios professores, na qual eles mesmos distinguem e avaliam as dificuldades e os aspectos a serem trabalhados. E, ao mesmo tempo, sua atividade interpretativa e avaliativa permitiria, a nosso ver, aos formadores mais experientes ajudar os iniciantes de modo mais pontual e preciso sobre suas necessidades.

5.2.3.1.2.4 Sentar versus estar cansada

Quadro 43 – “se sentar aí pronto! é como se desabasse”

Sentar versus estar cansada (ACS-G)
<p>Sequência de atividade: A professora está sentada ao lado do aparelho de som e trabalha um exercício de compreensão oral com os alunos.</p> <p>107P2: e o fato de... que horas você determina pra sentar? você senta pra determinadas atividades? ou você senta porque cansou? como é que você determina esse momento de sentar levantar? você fica muito tempo em pé?</p> <p>108G: <u>depende... nesse momento específico</u> [olha e aponta tela] mais ligado ao texto onde a gente vai olhando as palavras que eles estão em dúvida discutindo um texto... às vezes... mas também nessa turma... eu sento mas não por estar cansada <u>de acordo com a atividade</u> [aponta tela]... no caso se é pra ouvir um diálogo... então eu sento ali perto do som [aponta lado]... <u>até pra</u> [olhar baixo + aponta lado]... não sei... pra acompanhar junto com eles...</p> <p>109P2: acontece de ficar cansada?</p> <p>110G: <u>nessa sim</u> [olha tela]...</p> <p>111P2: nessa turma?</p> <p>112G: porque é justamente na sexta-feira o dia né... [olhar baixo] o dia-chave vamos dizer assim... mas...</p> <p>113P2: e como que você... supera o cansaço... da voz do corpo na sexta-feira?</p> <p>114G: [olhar baixo]... <u>nem sei...</u> [olhar baixo] geralmente... pensando...</p> <p>115P2: porque tem gente que quando tá cansado senta... tem gente que quando tá com a voz cansada passa uma atividade para eles ficarem fazendo... você recorre a alguma coisa assim? ou não?</p> <p>116G: [olha tela + lábios apertados] não que eu tenha percebido assim <u>conscientemente</u> [aponta tela] né... porque provavelmente alguma dessas escolhas podem ter sido motivadas pelo cansaço... por outras... é... pelo... estar desestimulada com a turma e <u>incons...</u> <u>não sei...</u> <u>inconscientemente</u> [olhar alto] eu não percebi que aquela escolha né foi... mas eu ATÉ prefiro ao contrário... quando tô mais cansada... tentar ficar em pé porque... se sentar <u>aí pronto!</u> [movimento circular mãos-braços]... é <u>como se desabasse</u> [movimento descendente palmas para baixo]...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-G (EXP2).

Nessa sequência, é a pesquisadora que reage ao filme da atividade. Ao ver a professora sentada, em 107P2, P2 questiona G sobre a ação de sentar, se está ligada a determinadas atividades, a determinados momentos da aula, ou se é motivada pelo cansaço. Em 108G, a professora enfatiza que se senta de acordo com a atividade e não por cansaço. E,

reportando-se à situação vista no filme, ela explica que, por se tratar de um exercício de compreensão oral, ela senta perto do som para acompanhar o áudio com os alunos.

De modo semelhante ao diálogo com a professora AK, também nesse momento, face à negativa da professora, P2 pergunta se “acontece de ficar cansada” (109P2). A resposta da professora, em 110G, não apenas afirma, como enfatiza que isso acontece naquela turma: “nessa sim [olha tela]”. Contudo, podemos compreender, em 112G, que o cansaço que a professora sente naquela turma não é exatamente físico, uma vez que o que ela diz nesse enunciado dialoga com o dito anteriormente (quadro 42) sobre o seu desestímulo em relação àquela turma: “porque é justamente a sexta-feira o dia né... [olhar baixo] o dia-chave vamos dizer assim...” (112G).

A continuação da troca verbal torna essa interpretação ainda mais sólida. Por exemplo, quando a pesquisadora questiona-a sobre o modo como ela “supera o cansaço... da voz do corpo” (113P2), a professora apresenta uma certa dificuldade em responder: “[olhar baixo]... nem sei... [olhar baixo] geralmente... pensando...” (114G). A nosso ver, essa dificuldade poderia remeter ou ao fato de ela ainda não ter pensado sobre o assunto, ou – o que nos parece mais provável – ao fato de que realmente não é a esse tipo de cansaço que ela se refere. E, com efeito, em 116G, a professora associa o cansaço ao desestímulo: “não que eu tenha percebido assim conscientemente [aponta tela] né... porque provavelmente alguma dessas escolhas podem ter sido motivadas pelo cansaço... por outras... é... **pelo... estar desestimulada com a turma**” (116G).

Por fim, um aspecto que ressalta, ainda, ao final da sequência, é a declaração da professora de que prefere manter-se em pé do que se sentar quando está sentada. Ressaltamos também a ênfase entoacional com que G exprime a sua escolha de ação nessa situação: “mas eu **ATÉ** pre**FI**ro **ao contrário**... quando tô mais can**S**ada... tentar ficar em pé porque...” (116G). Nesse segmento, G deixa entrever a aparente contradição do ato de permanecer em pé quando está cansada. Mas, logo em seguida, ela explica, por meio de uma comparação, que sentar seria com “desabar”. Como podemos ver, a posição de G dialoga com a compreensão revelada também pela professora AK sobre tentar segurar o cansaço até o fim.

No capítulo 6, seção 6.3, discutimos as relações entre as posições dessas professoras e aquela da professora M (na EXP1) sobre a questão de sentar ou não sentar na aula de línguas, e sobre a questão de não deixar transparecer para os alunos qualquer cansaço ou mal-estar sentido pelo professor.

5.2.3.2 Percepção de si na confrontação com o filme da atividade (ACS-G)

Quadro 44 – “vendo agora as filmagens eu acho que eu consegui melhorar relacionado a isso”

Percepção de si na confrontação com o filme da atividade (ACS-G)
<p>Sequência de atividade: Os três alunos presentes estão sentados próximos à mesa da professora, que também está sentada. A professora tenta começar a instrução para a próxima atividade “agora...”. Um dos alunos começa a fazer perguntas não relacionadas com o curso. A professora responde brevemente, como tentando retomar a sua ação anterior. Mas a cada resposta o aluno faz uma nova pergunta.</p> <p>174G: outra coisa que eu acho bem complicado [sorri] nessa turma... e vendo agora as filmagens eu acho que eu consegui melhorar relacionado a isso... que <u>esse mesmo menino</u> [aponta tela] fazia no semestre passado... e nunca o que eu planejava pra aula chegava pelo menos na metade... porque ele sempre desviava totalmente o foco das atenções e... eu às vezes <u>acabava deixando né</u> [movimento palma para fora]... e nesse semestre eu comecei a trazer mais... tinha aulas aqui que ele levantava a mão e eu pensava que ele ia fazer uma pergunta relacionada à aula... levantava a mão <u>professora! como é que tá a K.?</u> [mão levantada] <u>professora! e a A.C. cadê?</u> [mão levantada] coisas assim... né... e <u>você fica achando</u> [aponta para si] que a pessoa vai fazer uma pergunta relacionada ao conteúdo que ela tá interessada... aí ele pergunta coisas... coisas desse tipo... [...] coisas assim sem sem... que não tem relação com a aula... <u>como o que ele acabou de fazer aqui</u> [aponta tela + sorrindo] falando dos papezinhos que ficam no livro... aí eu comentei normalmente... mas se deixasse ele ia...</p> <p>175P2: então isso é uma atitude frequente dele?</p> <p>176G: com certeza...</p> <p>177P2: e em algum momento você já chamou a atenção pra isso?</p> <p>178G: pronto... no semestre passado eu ia relevando... até tentava <i>não... vamos aqui voltar...</i> mas aí <i>não sei o quê</i> e ia falar das aulas da graduação e começava a conversar com os outros... e realmente mudava totalmente o foco da aula... <u>mas já aqui</u> [aponta e olha tela] né... eu acho que ele... sem eu falar diretamente ele já pôde perceber que eu não ia dar mais esse espaço... pra ele desviar o foco... é tanto que sempre eu <i>não... vamos focar aqui... depois no intervalo a gente fala sobre isso... agora não...</i></p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-G (EXP2).

Como podemos observar na sequência de aula descrita acima, a professora tenta dar as instruções para iniciar uma nova tarefa com os alunos. Entretanto, um deles interrompe a fala da professora mais de uma vez, fazendo perguntas ligadas a um contexto externo à aula e ao curso de francês. Ao assistir a essa situação, G para a visualização e comenta, expondo desde o início que esta é mais uma entre as outras dificuldades da turma: “outra coisa que eu acho bem complicado [ri] nessa turma...”.

Contudo, o que nos chama a atenção, nessa sequência, é que ela nos mostra como, a partir da confrontação com a própria atividade, a professora pôde perceber a si mesma, sua ação naquela situação. A confrontação com a imagem de si, de sua própria atividade, permite-lhe estabelecer uma nova compreensão da situação. E, como podemos ver, nesse momento, G assume uma atitude avaliativa em relação à sua própria ação: “vendo agora as filmagens eu acho que eu consegui melhorar relacionado a isso”. Como ela explica, aquele era um aluno veterano e, no semestre anterior, com aquele mesmo tipo de ação, ele chegava a “impedir” o cumprimento da programação planejada pela professora: “nunca o que eu planejava pra aula

chegava pelo menos na metade... porque ele sempre desviava totalmente o foco das atenções e... eu às vezes acabava deixando né [movimento palma para fora]” (174G).

À semelhança da sequência anterior (quadro 42), podemos supor, principalmente pelo final da passagem supracitada, que a professora G tenha um certo receio de usar sua autoridade como professora para com esses alunos e censurar os comportamentos que tendem a desviar ou mesmo impedir o andamento de sua atividade. Mas, ao se defrontar com a situação *a posteriori*, isto é, ao retomar a experiência vivida como objeto de reflexão, G inicia um processo de transformação sinalizado pela atitude avaliativa que ela assume nesse momento. Uma avaliação tanto da situação e do comportamento inadequado do aluno: “tinha aulas aqui que ele levantava a mão e eu pensava que ele ia fazer uma pergunta relacionada à aula... [...] aí ele pergunta coisas... coisas desse tipo... [...] que não tem relação com a aula... como o que ele acabou de fazer aqui [aponta tela + sorrindo]” (174G). Como também uma avaliação da sua própria ação, da sua mudança de postura: “e nesse semestre eu comecei a trazer mais né... [...] aí eu comentei normalmente... mas se deixasse ele ia...” (174G).

Assim, observamos o papel desempenhado pela imagem, pelo filme da própria atividade, no engajamento da professora em uma atividade interpretativa da experiência vivida. O gesto [apontar tela + sorrindo], identificando e avaliando a ação inapropriada do aluno, constitui, a nosso ver, um rastro do efeito da exotopia. Na medida em que a imagem (como um texto) permite à professora tornar-se observadora de si mesma e de sua interação com os alunos, a partir de um ponto de vista externo à experiência, ela favorece a construção de novas formas de perceber e compreender o vivido. De fato, vimos com Vigotski (*apud* CLOT *et al.*, 2001), que, percebendo a atividade de outro modo, o sujeito adquire outras possibilidades de relação com ela. Assim, tomando consciência de si mesma e de suas ações, isto é, fazendo-as reviver em sua atividade linguageira na autoconfrontação, a professora pode transformar o que considera inadequado, inconveniente etc., como também reforçar o que considera positivo. Supomos, desse modo, que a nova percepção representa o germe do desenvolvimento, o potencial de uma mudança concreta em sua ação docente.

Com efeito, reagindo à pergunta da pesquisadora – “e em algum momento você já chamou a atenção para isso?” (177P2) –, G distingue diferentes possibilidades de ação e os seus diferentes resultados na apreciação que ela faz da situação vista no filme em comparação ao que acontecia no semestre anterior. Antes sua ação era a de “relevar” a ação do aluno e, fazendo assim, o foco da aula era totalmente desviado; já na situação confrontada, G observa que a mudança na sua postura alcançou outro efeito na ação do aluno: “mas já aqui [aponta e olha tela] né... eu acho que ele... sem eu falar diretamente ele já pôde perceber que eu não ia

dar mais esse espaço... pra ele desviar o foco...”. E, novamente, o gesto [apontar e olhar tela] corrobora o efeito exotópico da confrontação na tomada de consciência da professora sobre sua própria ação.

Por fim, destacamos nossa compreensão de que, por meio do discurso citado direto, a professora inclusive revive fortemente as duas diferentes ações. Esse recurso lhe permite perceber e mostrar mais claramente os diferentes efeitos das diferentes ações: 1) “até tentava *não... vamos aqui voltar... mas aí não sei o quê*” (aqui a ação da professora cede à resistência do aluno); 2) “*não... vamos focar aqui... depois no intervalo a gente fala sobre isso... agora não...*” (aqui a professora já impõe com autoridade a sua decisão, e é o aluno que cede à ação da professora).

5.2.3.3 Atividade de reflexão iniciada na situação da filmagem do trabalho (ACS-G)

Quadro 45 - "depois eu fiquei pensando sobre aquela situação"

Atividade reflexiva iniciada na situação de filmagem do trabalho (ACS-G)
<p>Sequência de atividade: A professora prescreve um exercício de produção: um pequeno diálogo, utilizando o conteúdo já visto. Ela informa o tempo da atividade: “cinco minutinhos.” Depois relembra o conteúdo já visto (verbos, artigos), que pode ser utilizado na elaboração do diálogo. Ela repete o tempo da atividade: “cinco minutinhos”.</p> <p>187G: é... até antes de assistir a primeira coisa que eu pensei foi nessa cena [sorrindo]... porque eu <u>não! aquela cena tem que ter!</u> [aponta frente]... porque depois eu fiquei refletindo sobre essa situação né... que vai acontecer depois... que ele pergunta se não me engano como era água de coco... aí já me veio na cabeça né “<i>eau de coco</i>”... aí eu fiquei <i>não... mas será?</i> porque às vezes você pensa imediatamente ligado ao português... aí eu <i>não... mas será que é mesmo?</i> <u>prefiro não falar</u> [aponta frente]... do que... do que falar assim de impulso... aí <i>não... vou olhar no dicionário...</i> aí olhei no dicionário... aí não tinha... tinha todo tipo de água... água de banho água de não sei o quê... água gaseificada... e não tinha a bendita água... aí eu <u>será?</u> [olhar alto] [...] aí acabou que [...] eles já tinham mudado a situação e ficou né tipo por isso mesmo... essa lacuna... aí depois assim que eu tava pensando nas gravações eu <u>não... aquela cena deve ter</u> [aponta tela]... porque foi como é que eu posso dizer... foi algo que depois eu fiquei pensando sobre aquela situação... <i>não... depois eu poderia ter chegado e ter dito como era? poderia... eu fiquei me perguntando</i> [aponta para si] <u>como proceder</u> [aponta tela] nessa situação...</p>

Fonte: transcrição a partir do registro da ACS-G (EXP2).

Escolhemos essa sequência porque ela apresenta um fenômeno importante provocado pelas condições metodológicas da coanálise da atividade: a ativação de um processo reflexivo sobre o trabalho ainda durante a atividade de trabalho. A primeira evidência desse processo se mostra logo no início do enunciado 187G, quando a professora revela em seu discurso já haver antecipado a escolha daquela sequência de sua atividade para o diálogo de autoconfrontação: “até antes de assistir a primeira coisa que eu pensei foi nessa cena [sorrindo]... porque eu não! aquela cena tem que ter! [aponta frente]...”. E continuando,

G explicita como sua reflexão se inicia durante a aula e continua ainda depois da aula: “porque depois eu fiquei refletindo sobre essa situação né...”.

Em seguida, a longa recontextualização da situação vivida, recheada de orações na forma de discurso citado direto, fornece-nos uma pintura de todo o diálogo interior desenvolvido pela professora naquele momento. O diálogo é claramente ocasionado pelo concurso de dois fatores: a dúvida em relação à pergunta de vocabulário feita pelo aluno, mas sobretudo a ocorrência dessa dúvida na presença de um segundo destinatário representado pela câmera (e constituído pela própria observadora externa realizando a filmagem).

Na situação de aula, um de seus alunos pergunta como se diz “água de côco” em francês, pois ele queria utilizar essa palavra na produção de uma conversação que se passaria na praia. G explica ter imediatamente pensado na palavra “eau de coco”. Mas, como não estava totalmente segura sobre sua exatidão, ela teve receio de fornecer uma informação errônea. Então, preferiu não dizer o que pensou.

Na verdade, a questão fica apenas aparentemente esquecida. Como podemos ver, aquela “lacuna” – como a própria professora avalia – continua a repercutir no seu diálogo interior, como uma reflexão sobre as outras possibilidades não realizadas, mas realizáveis: “depois eu fiquei pensando sobre aquela situação... *não! depois eu poderia ter chegado e ter dito como era? poderia... eu fiquei me perguntando [aponta para si] como proceder [aponta tela] nessa situação...*”. Temos aí um exemplo concreto do que afirma Clot (2004 *apud* FAÏTA, 2007a, p. 3), isto é, “o homem é pleno, a cada minuto, de possibilidades não realizadas. Porém, essas possibilidades afastadas – que não são acessíveis diretamente, nem pelo sujeito nem por seu interlocutor –, não deixam de agir³⁴⁴”. Assim, podemos compreender como as possibilidades não realizadas constituem tanto o sujeito e sua atividade como as possibilidades efetivadas e observáveis; e podem, além disso, impulsionar ainda mais sua atividade.

Contudo, para tentar acessar o não observável e fazer mover a engrenagem das possibilidades latentes, é preciso, como vimos, criar as condições necessárias para engendrar e fomentar a “atividade dialógica³⁴⁵” (BOURNEL BOUSSON, 2011, p. 149). Esta constitui a própria atividade de linguagem, realizável pelo sujeito apenas com o concurso de um objeto (a própria ação de trabalho tornada objeto de reflexão) e de um destinatário (o qual instiga – e nesse sentido intermedia – a produção reflexiva e discursiva do sujeito).

³⁴⁴ “L’homme est plein, à chaque minute, de possibilités non réalisées. Or, ces possibilités écartées – qui ne sont pas accessibles directement, ni pour le sujet ni pour son interlocuteur –, n’en continuent pas moins d’agir.” (CLOT, 2004 *apud* FAÏTA, 2007a, p. 3).

³⁴⁵ “activité dialogique” (BOURNEL BOUSSON, 2011, p. 149).

A antecipação da professora a respeito da seleção daquela sequência de sua atividade não teria acontecido senão pela realização da filmagem, trazendo virtualmente o momento posterior do diálogo com a pesquisadora na autoconfrontação. Assim, entendemos que a coanálise, mesmo ainda em potência, pode “fazer entrar o debate na própria atividade³⁴⁶” (BOURNEL BOUSSON, 2011, p. 148). E, como pudemos perceber, uma vez iniciada, a atividade reflexiva continua no sujeito, podendo ser reativada em outros momentos, no diálogo com outros destinatários, a exemplo da efetiva troca verbal com a pesquisadora.

³⁴⁶ “faire rentrer le débat dans l’activité elle-même” (BOURNEL BOUSSON, 2011, p. 148).

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados de nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa da atividade linguageira em autoconfrontação. Para isso, compomos dois inventários e propomos diferentes enfoques correlacionados, tendo em vista os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa. Ao final, voltamo-nos para o terceiro objetivo específico que consiste em uma ponderação a partir do estudo empreendido.

Em 6.1, oferecemos um inventário dos meios enunciativos mais recorrentes e marcantes na atividade linguageira das professoras, extraídos a partir de nossas análises dos enunciados concretos das duas experiências de autoconfrontação (EXP1 e EXP2). Trata-se do discurso citado direto, da dramatização e da pergunta, abordados em 6.1.1 e 6.1.2. E, fazemos também uma retomada das atitudes discursivas, em 6.1.3, para discutir como o seu estudo nos permite compreender as relações dialógicas estabelecidas na atividade linguageira e as forças motoras do desenvolvimento na troca verbal em autoconfrontação.

Em 6.2, apresentamos um inventário dos gestos que apareceram como elementos constitutivos dos enunciados concretos. Nessa apresentação, enfocamos a discussão dos seus diferentes valores e diferentes funções na atividade linguageira e, conseqüentemente, as implicações das descobertas para a análise e interpretação dos diálogos de autoconfrontação.

Finalmente, em 6.3, apresentamos nossas ponderações sobre como o estudo realizado, isto é, a abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação e do desenvolvimento, permite compreender melhor a atividade das professoras estagiárias de francês, e sobre como os conhecimentos produzidos permitem repensar as práticas de formação.

6.1 INVENTÁRIO DE MEIOS ENUNCIATIVOS

Como pudemos observar em nossa abordagem dialógica, descritiva e interpretativa dos diálogos de autoconfrontação, tanto na EXP1 como na EXP2, o *discurso citado direto*, a *dramatização* e a *pergunta* apareceram como recursos recorrentemente mobilizados para a ação dos sujeitos (professoras e pesquisadoras) na atividade linguageira de solicitação e/ou de reconstrução da experiência.

Defendemos, aqui, a possibilidade de tratar esses meios enunciativos como “enunciações-tipos” (FAÏTA, 2004) ou “microgêneros” (FRANÇOIS, 1998) ou, ainda, “pequenos gêneros de enunciado” (VOLOCHÍNOV, 1981), uma vez que podemos distingui-

los antes de tudo por sua forma, isto é, pelos traços formais e pela função geral que caracteriza cada um deles. Não obstante, veremos que o uso desses recursos discursivos na enunciação concreta é dinâmico. Ou seja, opera uma atualização tanto de seus traços formais como de suas funções elementares para servir à ação do sujeito e para apresentar sua posição específica naquelas determinadas circunstâncias da troca verbal.

Antes de passarmos à apresentação e discussão de usos concretos desses meios enunciativos, precisamos explicar a forma como os organizamos nos quadros de resultados.

Primeiramente, justificamos a apresentação das **realizações dos meios enunciativos** não de modo isolado, mas ou inseridos no todo do enunciado concreto do qual são parte constitutiva, ou acompanhados de uma parte significativa daquele, pois sua significação só é apreensível a partir do contexto fornecido pelo todo da enunciação. Assim como os recursos linguísticos/languageiros constitutivos do enunciado são imprescindíveis para a compreensão do tema (isto é, o sentido do todo da enunciação), também a significação e os efeitos de sentido contextuais (isto é, atualizados pelo uso concreto) de cada recurso linguístico/languageiro só podem ser compreendidos levando-se em conta o todo do qual fazem parte. Desse modo, para destacar o meio enunciativo no enunciado do qual ele participa, apresentamo-lo marcado em amarelo. Vejamos o exemplo abaixo, no qual marcamos em amarelo as manifestações do discurso citado direto no enunciado.

e são trabalhos limitados com datas... eu não dou prazo assim eu não estico... **olha é pra entregar na quinta eu só recebo na quinta** aí eu brinco com eles **olha o SPC das faltas... olha o SERASA...** que aí eles vão controlar... eles têm um limite que o curso dá... que eles podem se programar e faltar... e quando eu vejo que ele tá caminhando eu vou brincando **olha o SPC, fulaninho! olha o SPC!** (19AK, ACS-AK)

Em nossa apresentação, também não poderíamos deixar de considerar o papel da situação extraverbal, do auditório e da troca com os interlocutores como parte constitutiva e determinante do enunciado concreto. É a esses aspectos da enunciação que nos referimos quando apresentamos o **contexto enunciativo**, o qual representa a nossa consideração do direcionamento da atividade languageira do sujeito para o objeto e para a atividade de seus destinatários/interlocutores. Assim, buscamos evidenciar, com o contexto enunciativo, as circunstâncias que suscitam a compreensão responsiva do sujeito, aquilo a que ele reage com sua produção discursiva, aquilo a que respondem e direcionam suas atividades languageiras. Estas, por sua vez, materializam-se em **ações languageiras**, para as quais contribuem os meios enunciativos. Veremos, nesse sentido, como um mesmo meio enunciativo pode ser

mobilizado, em contextos enunciativos específicos, como instrumento intermediador de diferentes ações languageiras.

Depois de apresentarmos os meios enunciativos, voltamo-nos para a discussão das atitudes discursivas constitutivas da atividade languageira em autoconfrontação.

Passemos, primeiramente, à apresentação e discussão dos meios enunciativos.

6.1.1 O discurso citado direto e a dramatização

O discurso citado direto (DCD) e a dramatização têm a mesma base formal e funcional, isto é, consistem na apresentação do discurso de outrem ou do discurso do próprio sujeito de uma maneira autônoma, destacando a voz e a autoria do discurso citado em relação à voz do sujeito enunciador. Assim, mesmo quando o sujeito enunciador retoma o que seria o seu próprio discurso, a autonomia que o discurso citado direto lhe confere permite que ele seja apreciado e avaliado como se fora o discurso de outro (o outro de si, em um outro momento, a partir de um efeito exotópico).

A diferença entre esses dois meios enunciativos é que a dramatização adiciona a dimensão gestual à dimensão verbal e entoacional do discurso citado direto. Como já tivemos oportunidade de explicar ao longo de nossa abordagem dialógica da atividade languageira em autoconfrontação (capítulo 5), o discurso citado direto consiste *grosso modo* na reprodução de uma fala com uma entonação particular que permite destacá-la como *um discurso no discurso* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), isto é, como um discurso reportado (seja da autoria de outrem, seja da autoria do próprio sujeito enunciador). A dramatização soma ao discurso citado uma produção gestual (movimento corporal, dos braços e das mãos, do olhar, expressão facial etc.) que lhe enfatiza o caráter de encenação das ações dos sujeitos (principalmente ações docentes, no caso de nossos diálogos).

A particularidade desses meios enunciativos, nos diálogos de autoconfrontação, é que eles permitem destacar melhor as ações docentes que se constituem, em grande parte, como ações languageiras, verbais e/ou verbo-visuais/gestuais. Com efeito, a dimensão gestual é bastante explorada no ensino-aprendizagem de línguas, como apontam os trabalhos de Tellier (2006, 2008; CADET; TELLIER, 2007) sobre o *gesto pedagógico*.

Compreendemos, então, que a dramatização e o discurso citado direto são recursos que permitem reconstituir ações docentes verbalmente e/ou verbo-visualmente/gestualmente, tornando-as autônomas e disponíveis para diversos efeitos. Assim, conjecturamos que esses meios enunciativos estabelecem relações entre a atividade

linguageira (de reconstrução e reflexão) e a atividade docente (reconstruída e interpretada), servindo não apenas para afirmar, definir, mostrar e avaliar as ações docentes, mas também para revivê-las, compreendê-las, desenvolvê-las e disponibilizá-las para novas experiências.

Retomamos, a seguir, exemplos concretos da mobilização desses meios enunciativos na atividade languageira das professoras (e pesquisadoras) na autoconfrontação. Organizamos os exemplos de modo a evidenciar e discutir as diferentes funções e fenômenos languageiros atualizados pelos usos desses recursos na enunciação concreta e as diferentes ações languageiras com as quais esses recursos aparecem relacionados a cada momento.

6.1.1.1 Discurso citado direto ilustrativo de ação docente realizada/realizável

Os seguintes exemplos apresentam o uso concreto do DCD para ilustrar ações docentes realizadas ou realizáveis. Tal recurso foi utilizado com essa função específica em ambas as experiências de autoconfrontação, por cada uma das quatro professoras. No entanto, veremos também que cada uso apresenta-se em resposta a um determinado contexto enunciativo. E, mesmo quando os contextos enunciativos de duas diferentes realizações do DCD são de algum modo semelhantes – como é o caso dos dois primeiros exemplos (mostrados abaixo) que surgem em resposta à confrontação com o filme da ação do par –, cada uso atualiza uma diferente ação languageira indissolivelmente ligada ao projeto discursivo materializado no/pelo todo do enunciado. Assim, é a efetiva ação languageira que, de fato, revela o efeito de sentido que se busca produzir com a reconstituição de uma ação docente realizada/realizável por meio do discurso citado direto. Vejamos os exemplos.

Quadro 46 - Discurso citado direto ilustrativo de ação docente realizada/realizável

Discurso citado ilustrativo de Ação Docente Realizada/Realizável (ADR)			
	Realização do DCD no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação languageira
ADR1	se eu falasse o tempo todo em francês [movimento circular mãos]... [olhar horizonte] pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe... eu falaria em francês... <i>qu'est-ce que vous... qu'est-ce que vous avez compris ? [olha e aponta tela]... d'après vous qu'est-ce que vous pensez que c'est faire le ménage ?... né... donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais ?</i> ³⁴⁷ [estala os dedos + olha K] se eles não	Confrontação com a ação do par (filme da atividade inicial, seguido de comentário na ACS).	Formulação de nova possibilidade de ação.

³⁴⁷ “o que vocês... o que vocês entenderam? [...] o que vocês acham que é *faire le ménage*? [...] vocês poderiam me dar exemplos em português?”

	conseguem... então eles não estão entendendo \ (67M, ACC-K).		
ADR2	<i>é interessante isso [mão espalmada]... olha... vocês prestem atenção nisso... quantas pessoas estão falando... quais são as palavras...</i> e depois é que apresenta a gravação... (4K, ACC-M).	Confrontação com a ação do par (filme da atividade inicial).	Apreciação da ação do par.
ADR3	e são trabalhos limitados com datas... eu não dou prazo assim eu não estico... <i>olha é pra entregar na quinta eu só recebo na quinta</i> aí eu brinco com eles <i>olha o SPC das faltas... olha o SERASA...</i> que aí eles vão controlar... eles têm um limite que o curso dá... que eles podem se programar e faltar... e quando eu vejo que ele tá caminhando eu vou brincando <i>olha o SPC, fulaninho! olha o SPC!</i> (19AK, ACS-AK).	Confrontação com a própria ação (filme da atividade inicial).	Descrição-explicação da própria ação (definição do modo de agir).
ADR4	pronto... no semestre passado eu ia relevando... até tentava <i>não... vamos aqui voltar...</i> mas aí <i>não sei o quê</i> e ia falar das aulas da graduação e começava a conversar com os outros... e realmente mudava totalmente o foco da aula... <i>mas já aqui [aponta e olha tela] né...</i> eu acho que ele... sem eu falar diretamente ele já pôde perceber que eu não ia dar mais esse espaço... pra ele desviar o foco... é tanto que sempre eu <i>não... vamos focar aqui... depois no intervalo a gente fala sobre isso... agora não...</i> (178G, ACS-G).	Confrontação com a própria ação (filme da atividade inicial), seguida de pergunta da pesquisadora sobre a atitude da professora face à situação.	Avaliação de mudança da própria ação na situação vista (filme da atividade inicial), e comparação entre ação no passado e no presente (filme).

Fonte: elaborado pela autora.

Como dissemos anteriormente, embora ADR1 e ADR2 apresentem um contexto enunciativo semelhante, as ações languageiras realizadas por meio do DCD são bem distintas em cada enunciado. Em ADR1, em resposta à visualização da ação e do comentário da outra professora na ACS, a professora M apresenta uma apropriação da ação docente do par de acordo com sua preocupação particular. Desse modo, o recurso ao DCD serve à formulação de uma nova possibilidade de ação, isto é, uma ação realizável. Já em ADR2, a professora K usa o DCD para destacar a ação docente realizada pelo par em uma ação languageira apreciativa, na qual ela deixa entrever o reconhecimento da diferença do modo de agir do par em relação ao seu próprio modo de agir naquela situação.

Observamos uma semelhança entre as ações realizadas por meio do DCD em ADR2 e ADR3. Todavia, enquanto ADR2 define, por meio do DCD, o modo de agir do outro, em ADR3, a professora AK usa o DCD para reconstituir e definir o seu próprio modo de agir em reação à confrontação com o filme de sua própria atividade docente.

Já em ADR4, podemos observar um outro tipo de ação. A professora G utiliza o DCD para materializar uma atitude avaliativa de sua própria ação. Usando o DCD para reconstituir duas diferentes ações docentes de sua própria prática, ela mostra a percepção de uma mudança no seu próprio modo de agir. Conjecturamos que essa percepção e,

principalmente, sua reconstrução discursiva fortaleçam a concepção de que é possível transformar, fazer de outro modo. No caso específico de sua ação, tem-se a compreensão de que é possível assumir uma postura diferente em relação aos alunos, exercendo mais autoridade. Assim, o recurso ao DCD materializa, a nosso ver, um potencial de ampliação do próprio poder de agir face à dificuldade enfrentada pela professora naquela situação específica de sua atividade docente. Além disso, a nosso ver, a atitude avaliativa em si já nos mostra uma transformação no próprio discurso, transformação que pressupõe uma tomada de consciência sobre si mesma e sobre sua própria ação.

6.1.1.2 Discurso citado direto ilustrativo do *diálogo interior* das professoras

No quadro abaixo, apresentamos exemplos concretos em que o DCD é utilizado para expressar o *diálogo interior* das professoras em relação a diferentes situações do trabalho docente.

Quadro 47 - Discurso citado direto ilustrativo do *diálogo interior*

Discurso citado ilustrativo de <i>diálogo interior</i> (DI)		
Realização do DCD no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
DI1 [olhar horizonte]... não assim... <u>se eles de repente assim eles estavam</u> [olhar alto] ... não porque às vezes eles estão no momento deles... e deixam passar [aponta alto + olha K] né... não tem problema... mas se for mais de um... [ri] <u>poxa! onde é que eles estavam então?</u> [mãos espalmadas + sorrindo] (103M, ACC-M).	Pergunta do par sobre sua possível reação “sensível” à pergunta recorrente dos alunos sobre o vocabulário já explicado: “você fica um pouco decepcionada se eles perguntarem de novo?”	Resposta avaliativa da situação de pergunta recorrente dos alunos sobre o vocabulário já explicado.
DI2 eu fico me sentindo assim... <u>péssima professora [sorri + abre braços + bate palmas mãos pernas] poxa! eu acabei de dizer [bate dorsos mãos pernas + sorri] e aí vem e pergunta [bate dorsos mãos pernas + sorrindo + olha M]... por que que ele não estava prestando atenção? [abre braços frente + bate dorsos mãos pernas]</u> sabe... eu fico arrasada... (108K, ACC-M).	Confronto com a explicação do par sobre sua ação/preocupação com a aquisição do vocabulário pelos alunos; com sua resposta avaliativa em relação à pergunta recorrente do aluno; e com a recontextualização da situação pela pesquisadora.	Declaração confessional com expressão da percepção sensível em relação à pergunta recorrente do aluno.
DI3 que eu tava na frente na frente... aí eu <u>não... vou começar a dar uma circuLAda [gesto circular com o dedo indicador em riste]...</u> aí já peguei aluno com livro e dentro uma revista [bate as palmas das mãos]... aí por isso que eu dou uma atividade passo... aí <u>fico observando [pende cabeça lateralmente]</u> (34AK, ACS-AK).	Confrontação com a própria ação / situação vista (filme da atividade inicial).	Descrição-explicação da (decisão de) ação na situação vista (filme da atividade inicial).
DI4 <u>a hora que ele se manifesta [mãos → tela] assim ah ele quis falar então eu vou</u>	Confrontação com a situação vista em que um aluno toma a	Descrição-explicação sobre sua

	<u>aproveitar [mãos → tela] aí eu PAro o que eu tô fazendo ou pensando [mãos → tela] e dou o momento pra ele se manifestar... (41AK, ACS-AK).</u>	iniciativa de participar/falar.	ação em relação à participação dos alunos tímidos.
DI5	<u>acho... nessa turma tem várias dificuldades [olha tela]... a primeira é a quantidade de alunos... então já vou com aquela [expressão facial de desânimo] <i>ai meu Deus! espero que vá pelo menos...</i> [sorri] (75G, ACS-G).</u>	Confrontação com a situação vista, seguida de pergunta incitativa da pesquisadora sobre sua forma de lidar com a situação (aparentemente difícil).	Avaliação da situação com expressão da percepção sensível em relação ao número de alunos.
DI6	<u>nem sei [sorri + olha tela]... nem sei dizer... às vezes é... [olha tela] no dia que eu já vou mais assim <i>não... eu vou levar uma música... vou pensar num filme...</i> (81G, ACS-G).</u>	Confrontação com a pergunta da pesquisadora sobre sua forma de vencer o desestímulo.	Exposição de planejamento de atividades lúdicas para estimular a turma (a si mesma?).
DI7	<u>aborrece... aí até na volta do intervalo o que é que eu... antes eu esperava né... <i>não... vou dar uma tolerância...</i> mas chegou um momento que só tinha uma pessoa na sala... só voltou um... <i>vou começar com ele em respeito a ele que chegou na hora...</i> os outros também sabiam que o intervalo só tinha quinze minutos... (120G, ACS-G).</u>	Confrontação com a pergunta da pesquisadora sobre sua percepção sensível em relação à situação de impontualidade dos alunos: “e isso te maltrata... isso te aborrece?” (119P2, ACS-G).	Exposição de mudança na sua (decisão de) ação em relação ao atraso dos alunos (comparação entre duas ações distintas).
DI8	<u>aí depois assim que eu tava pensando nas gravações eu <i>não... aquela cena deve ter [apontando tela]...</i> porque foi como é que eu posso dizer... foi algo que depois eu fiquei pensando sobre aquela situação... <i>não... depois eu poderia ter chegado e ter dito como era... poderia...</i> eu fiquei me perguntando [aponta para si] como proceder [aponta tela] nessa situação... (187G, ACS-G).</u>	Confrontação com a situação vista (filme da atividade).	Relato sobre a atividade reflexiva provocada pela presença da filmagem na situação vivida.

Fonte: elaborado pela autora.

Os exemplos DI1 e DI2 estão intrinsecamente relacionados. Em resposta a uma pergunta do par, a professora M apresenta, em DI1, uma recontextualização avaliativa da situação (colocada na pergunta de K) em que os alunos apresentam dúvidas recorrentes sobre o vocabulário já explicado pela professora. Ao final da apresentação de sua compreensão responsiva, M exprime, por meio do DCD, o que seria o seu diálogo interior na situação em que mais de um aluno apresentasse dúvidas: “*poxa! onde é que eles estavam então?*” (103M, ACC-M). Todavia, o diálogo interior expresso por M apresenta não uma “decepção”, como a professora K sugere em sua pergunta, mas uma interjeição avaliativa/apreciativa do fato de mais de um aluno não estar prestando atenção.

Em DI2, K apropria-se do mesmo recurso utilizado pela professora M, inclusive iniciado pela interjeição “*poxa!*”, para contrapor sua própria compreensão da situação, diversa daquela apresentada por M. O diálogo interior, em DI2, constitui não uma atitude avaliativa, mas uma *declaração confessional*, isto é, tende a mostrar a “relação emocionalmente

valorativa” (BAKHTIN, 2006b) da professora com aquela situação, o modo como esta lhe afeta. Nesse momento, o DCD serve para evidenciar o confronto entre a ação da professora e a ação do aluno: “*poxa! eu acabei de dizer aí vem e pergunta*” (108K, ACC-M), deixando claro que é essa contradição que a afeta ou “decepciona” (para usar sua própria palavra). Assim, compreendemos como a apropriação do DCD, embora com a mesma função básica de expressar o diálogo interior em relação a uma determinada situação docente, explicita a circulação dos efeitos de sentido em cada uso do mesmo meio enunciativo. Desse modo, compreendemos que a transição entre as ações languageiras de uma e outra professora alimenta a circulação do sentido por meio de uma transformação semântica e acional do mesmo recurso enunciativo, usado como instrumento de diferentes ações. Além disso, observamos que o diálogo interior expresso por cada professora mostra a compreensão partilhada sobre uma dispersão da atenção do(s) aluno(s). Contudo, o modo como cada uma delas percebe e reage a essa dispersão é bastante diferente. E, o mais interessante é que o mesmo meio enunciativo adapta-se a cada um dos projetos discursivos para exprimir as diferentes percepções/posições sobre a situação.

Em DI3, por sua vez, o discurso citado direto é mobilizado pela professora AK, em resposta à confrontação com o filme de sua própria ação docente, para apresentar o diálogo interior que explica sua decisão de ação naquela situação docente: “*não... vou começar a dar uma circuLada...*” (34AK, ACS-AK). Assim, a objetivação do seu diálogo interior na situação vivida introduz a explicação que ela dá, em seguida, para o fato de ter incorporado essa ação ao seu repertório de ações. Como podemos ver, aquela sua ação docente visa evitar certos comportamentos “dispersivos” dos alunos. A forma como a professora apresenta sua decisão de ação, como um diálogo interior na situação, dá-nos a ideia de uma gênese da ação na própria prática, como uma descoberta fortuita de sua utilidade/necessidade para observar se os alunos estão em atividade.

Já em DI4, embora reagindo novamente à confrontação com sua própria ação, a professora AK recorre ao mesmo meio enunciativo para explicar sua conduta em relação aos alunos tímidos. O diálogo interior apresentado pelo DCD evidencia a sua atenção especial para esses alunos, para estimular a participação deles: “*ah ele quis falar então eu vou aproveitar*” (41AK, ACS-AK). Desse modo, o DCD serve para revelar um aspecto não observável, mas decisivo na atividade da professora.

Em DI5, em resposta à pergunta incitativa da pesquisadora sobre sua forma de lidar com uma turma com poucos alunos, a professora G começa avaliando a situação daquela turma, caracterizada como uma turma com “várias dificuldades”. Em seguida, recorrendo ao

DCD, a professora expressa o diálogo interior representativo do desestímulo de trabalhar com uma turma quase vazia: *“ai meu Deus! espero que vá pelo menos...”* (75G, ACS-G).

Em DI6, reagindo a uma nova pergunta incitativa da pesquisadora, G utiliza novamente o DCD, mas, dessa vez, para mostrar como ela pensa em recursos para tentar vencer a situação de desestímulo. Como vemos, ela chega a pensar em levar atividades lúdicas para trabalhar com os alunos (filme, música): *“no dia que eu já vou mais assim não... eu vou levar uma música... vou pensar num filme...”* (81G, ACS-G).

Em DI7, novamente reagindo a uma pergunta incitativa da pesquisadora, instigando a expressão de sua percepção sensível sobre a impontualidade dos alunos, G mostra, por meio do DCD, duas diferentes decisões de ação relacionadas ao atraso dos alunos. A oposição entre as duas ações permite-nos compreender não apenas que sua resposta é afirmativa, mas também que o aborrecimento com a impontualidade dos alunos provoca a mudança da atitude da professora. Antes ela pensava mais nos alunos impontuais: *“não... vou dar uma tolerância...”*; depois ela já direciona sua ação para o aluno que chega pontualmente: *“vou começar com ele em respeito a ele que chegou na hora...”* (120G, ACS-G).

Em DI8, o DCD compõe o relato sobre a atividade reflexiva provocada pela presença da filmagem na situação docente. Esse meio enunciativo ilustra o diálogo interior da professora desencadeado pelo conhecimento de que aquela situação poderia ser objeto de uma coanálise posterior, isto é, de um debate no quadro da autoconfrontação. Na íntegra, o enunciado concreto 187G (ACS-G) é ainda mais rico em manifestações do DCD, apresentando uma variedade de funções: mostrar as decisões de ação durante a aula em relação à incerteza sobre o correspondente em francês para a palavra “água de côco”; e, na passagem apresentada no quadro acima, o DCD revela a repercussão da atividade reflexiva para além da situação vivida.

Desse modo, os dois exemplos de DCD, em DI8, permitem compreender que o debate iniciado na situação vivida continua depois dela e se mantém disponível para novos desenvolvimentos. Entendemos, a partir desse exemplo, que a coanálise prevista no quadro da autoconfrontação tem o potencial de ativar o debate dos/nos protagonistas sobre suas próprias escolhas de ação. É o que acontece com a professora G (187G, ACS-G), que antecipa a escolha daquela cena para a coanálise (*“não... aquela cena deve ter”*), e afirma ter iniciado, logo depois de sua aula, uma reflexão sobre outras formas de proceder, sobre outras possibilidades de ação (*“não... depois eu poderia ter chegado e ter dito como era? poderia...”*).

6.1.1.3 Discurso citado direto evidenciando o direcionamento da atividade das professoras para a atividade dos alunos

Os exemplos anteriores de uso do DCD (isto é, para reconstituir a ação docente realizada ou realizável e para ilustrar o diálogo interior) revelam já o direcionamento da atividade das professoras para a atividade dos alunos, uma vez que a atividade docente é essencialmente dirigida para a atividade daqueles. Entretanto, os exemplos apresentados, a seguir, mostram com mais evidência o cruzamento das atividades das professoras e dos alunos. Ou, em outras palavras, tornam ainda mais explícita a alteridade constitutiva dos alunos na atividade das professoras.

A seguir, apresentamos três quadros, mostrando três diferentes funções do uso do DCD, mas todas destacando a voz/o discurso do(s) aluno(s): 1) reconstituir o que seria a fala/ação do(s) aluno(s); 2) ilustrar o *fundo aperceptível* que as professoras têm da compreensão do(s) aluno(s); e, 3) simular uma interação verbal entre professora e aluno(s).

No quadro abaixo, mostramos exemplos em que duas das professoras e uma das pesquisadoras utilizam o DCD para reconstituir o que seria a fala/ação dos alunos. Todavia, podemos observar que, embora usando o mesmo recurso, a reconstituição da fala/ação do(s) aluno(s), em cada caso, está relacionada a diferentes ações languageiras, e, logo, apresenta diferente função semântica e pragmática em cada enunciado concreto.

Observemos os exemplos no quadro.

Quadro 48 - Discurso citado direto / dramatização reconstituindo a fala/ação do(s) aluno(s)

Discurso citado direto reconstituindo a fala/ação do aluno (FA)			
	Realização do DCD no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação languageira
FA1	então quer dizer... começar mesmo pela base do diálogo... e não propriamente <i>ah eles estão dizendo isso...</i> e depois começar a identificar palavras né... (1M, ACC-M).	Confrontação com a própria ação na situação de ACC: instrução anterior ao exercício de compreensão oral.	Explicação da tarefa dos alunos no exercício de compreensão oral (o DCD ilustra um desvio da tarefa).
FA2	porque às vezes a gente explica né... <i>alguns estão escutando [aponta lado direito] aí pegam [mímica pegar]... mas outra parte não tá [aponta lado esquerdo + mímica pegar] aí você acabou de explicar [aponta lado direito] aí... professora.. o que é...? [levanta mão esquerda] o que você acabou de explicar [aponta lado direito]</i> (104P1, ACC-M).	Debate das professoras sobre ação / percepção em relação à pergunta recorrente do aluno sobre vocabulário já explicado.	Recontextualização explicativa e ilustrativa da situação em que um aluno pergunta sobre vocabulário recém-explicado.

FA3	a maioria... é... eles não podem chegar às três... mas estão matriculados numa turma que começa às três... então tiveram várias aulas que a gente começou três e meia... então MEia hora... aí é... quando chegava na hora do intervalo eu não queria mais nem... passar o intervalo porque não já teve meia hora de atraso?! e mesmo assim <i>não... a gente vai pro intervalo...</i> aí eu não posso prender né... (122G, ACS-G)	Confrontação com a pergunta da pesquisadora sobre sua percepção sensível em relação à situação de impontualidade dos alunos.	Recontextualização da situação ilustrando o confronto entre a preocupação da professora e as ações dos alunos.
------------	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

No exemplo FA1, a professora M evidencia, por meio do DCD, a ação que ela tenta evitar que os alunos façam. Ela mostra, assim, que sua ação instrucional visa orientar a ação dos alunos no exercício de compreensão oral. Isto é, ela não apenas prescreve a tarefa, como conduz fortemente sua realização pelos alunos, de modo a que eles possam alcançar os objetivos traçados por ela. Como vimos, no capítulo 5, esses objetivos são estabelecidos em conformidade com sua concepção a respeito do que é possível exigir de alunos iniciantes na aprendizagem de uma LE.

No exemplo FA2, a própria pesquisadora P1 coloca-se como professora, isto é, como participante do *métier* docente – “a gente” –, mostrando partilhar do conhecimento apresentado no debate das professora K e M sobre a situação em que o(s) alunos fazem perguntas reincidentes sobre o vocabulário já explicado. De fato, sua ação recontextualizadora explicativa e ilustrativa da situação, recorrendo a uma breve dramatização da atitude do aluno, reforça a compreensão da professora K sobre a situação, levando-a a reagir com uma *declaração confessional* em 108K (ACC-M) – como vimos no quadro 47, exemplo DI2.

No exemplo FA3, a professora G é confrontada com a pergunta da pesquisadora sobre um aspecto específico da situação vivida – a impontualidade dos alunos naquela turma. Em resposta à pergunta da pesquisadora, a professora recontextualiza a situação, relatando sua ideia de minimizar o prejuízo ocasionado pelo atraso do início da aula por meio da supressão do intervalo; mas, com o DCD, ela destaca a não concordância dos alunos com a medida pensada por ela para amenizar o problema: “*não... a gente vai pro intervalo*” (122G, ACS-K).

Já nos exemplos do quadro abaixo, as professoras mostram uma antecipação da compreensão dos alunos em relação às suas ações e às situações docentes. Vejamos.

Quadro 49 - Discurso citado direto apresentando o *fundo aperceptível* da compreensão dos alunos

Discurso citado apresentando o <i>Fundo Aperceptível</i> da compreensão dos alunos (F.Ap)			
	Realização do DCD no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
F.Ap1	claro que eu não fico só nele pra ele não perceber [aponta tela] que é uma marcaÇÃO... que é uma... que <i>ah ela só pede pra eu falar...</i> (41AK, ACS-AK).	Confrontação com a situação vista, em que um aluno toma iniciativa de participar / falar.	Descrição-explicação sobre sua ação em relação à participação dos alunos tímidos.
F.Ap2	e eu acho importante não ficar direto dando a tradução eles vão acabar <i>ela sempre vai traduzir mesmo [mão espalmada]... então não vou fazer o esforço [movimento palma para fora] de tentar entender tentar... compreender...</i> (37G, ACS-G).	Confrontação com a própria ação (filme da atividade inicial) explicando palavra em francês.	Exposição-explicação de sua posição em relação à tradução na aula de línguas.
F.Ap3	eu acho que eu poderia ter lido primeiro... mas o professor ele... é porque eu não gosto muito de sempre me apresentar logo... eu gosto de ouvir cada um depois né... você chega e... porque senão dá a entender que o aluno vai ter que... eles acham talvez que... digamos... <i>ah! acho que ela leu muito bem... eu vou ter que ler assim...</i> não! não é esse o objetivo tá? então eu peço pra eles lerem... identifico mais ou menos a carência e depois eu vou lendo... porque o que eu quero é que eles reflitam... se é que eles fizeram isso né... como eles disseram e como eu estou dizendo... (50M, ACS-M).	Confrontação com a situação vista: os alunos indicados pela professora leem o diálogo transcrito e, em seguida, ela mesma lê.	Avaliação e explicação da sua decisão de ação na situação.

Fonte: elaborado pela autora.

No exemplo F.Ap1, confrontada com a situação em que um aluno tímido toma a iniciativa de participar, a professora AK produz um enunciado descritivo e explicativo sobre o seu modo de agir em relação à participação desse aluno. E, por meio do DCD, ela destaca como o *fundo aperceptível* da compreensão do aluno tem um peso orientador na sua ação. Assim, ela mostra que tem não apenas a preocupação de estimular a participação do aluno tímido, como também a preocupação de estimulá-lo de modo comedido, para não constrangê-lo e não levá-lo a pensar que se trata de uma “marcação”: *ah ela só pede pra eu falar...* (41AK, ACS-AK). Como podemos ver, o DCD reconstitui o que seria o diálogo interior do aluno, isto é, a sua compreensão responsiva da ação da professora estimulando sua participação. Contudo, é a professora que destaca a compreensão que ela procura evitar.

No exemplo F.Ap2, a professora G mostra como sua concepção a respeito da tradução (isto é, do recurso à língua materna) na aula de línguas orienta a sua atividade dirigida aos alunos. De modo semelhante ao exemplo F.Ap1, por meio do DCD, G apresenta a compreensão que ela evita suscitar nos alunos com sua ação: “*ela sempre vai traduzir mesmo... então não vou fazer o esforço de tentar entender tentar... compreender...*” (37G,

ACS-G). Desse modo, G mostra que sua preocupação de não acostumá-los a sempre esperar pela tradução faz com que ela evite o recurso à língua materna. Disso podemos deduzir que 1) sua ação é orientada antes de tudo a agir sobre o comportamento dos alunos; e que, 2) ao mesmo tempo, sua ação é também determinada pela compreensão que ela antecipa neles. Assim, a relação constitutiva de sua ação se estabelece nos dois sentidos: da professora para os alunos e dos alunos para a professora.

No exemplo F.Ap3, a professora M também mostra, por meio do DCD, como a sua ação está direcionada para a condução da compreensão dos alunos, para orientar a percepção deles a respeito de suas tarefas e dos objetivos que se espera deles. Do mesmo modo, podemos dizer que, ao antecipar a compreensão dos alunos, a própria compreensão antecipada orienta também as decisões de ação da professora. Destarte, temos aí genuínos exemplos de alteridade constitutiva.

O terceiro e último quadro desta subseção apresenta dois exemplos, produzidos pela mesma professora, de uma simulação da interação entre ela e seus alunos em duas situações particulares. Examinemos.

Quadro 50 - Discurso citado direto representando uma interação entre professora e alunos

Discurso citado representando uma interação entre professora e alunos (I.PxA)			
	Realização do DCD no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
I.PxA1	aí eles até falam que... é... <i>professora, eu vou quitar a minha dívida... vou trazer os exercícios direitinho... ah pois vamos fazer...</i> aí eu dou um prazo... pra uns eu dou prazo... pra outros eu não dou... como forma de agilidade e participação [<i>mão espalmada</i>]... (21AK – ACS-AK).	Confrontação com a afirmação interpretativa da pesquisadora em relação à metáfora usada pela professora: “o aluno tá entrando em débito” (22P2, ACS-AK).	Recontextualização ilustrativa da resposta/ reação dos alunos à ação da professora.
I.PxA2	aí por isso que eu dou uma atividade passo... aí <i>fico observando [pende cabeça lateralmente]</i> já peguei aluno travado que não conseguia escrever... aí eu parei do lado dele... dei o dicionário ajudei <i>vamos lá!... ah eu não consigo... vamos lá! vamos escrever alguma coisa!...</i> (34AK – ACS-AK).	Confrontação com a própria ação de observar os alunos (filme da atividade inicial).	Relato ilustrativo de situação descoberta a partir da ação de observar a atividade dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar, nos exemplos acima, dois diferentes contextos enunciativos levam a professora AK a representar uma interação com os alunos.

Em I.PxA1, é o comentário interpretativo da pesquisadora que suscita em AK a recontextualização da reação dos alunos à sua ação de controle da participação (usando a

metáfora remetendo ao SPC e ao SERASA). A breve interação entre ela e os alunos, simulada por meio do DCD, mostra pelo menos dois fatos relacionados à situação: 1) sua ação metafórica produz um efeito positivo na participação dos alunos (aqueles que estão em “débito” buscam “normalizar” sua situação); 2) a “dívida” ou “débito” dos alunos em relação à entrega dos trabalhos pode ser negociada, desde que eles apresentem a iniciativa e o interesse de se comprometer com o curso.

Em I.PxA2, a representação da interação com os alunos aparece dentro do relato explicativo de sua ação (vista no filme) de observar os alunos em atividade. A simulação apresenta uma das situações com as quais a professora se depara ao realizar sua ação “fiscalizadora”: encontrar alunos travados na realização da tarefa. Assim, o diálogo representado por meio do DCD mostra como, a partir de sua ação, ela pode descobrir e auxiliar os alunos em dificuldade.

6.1.1.4 Dramatização / discurso citado direto para apresentar ação “deslocada”

O quadro abaixo apresenta exemplos mostrando um interessante uso da dramatização e do discurso citado direto, manifestado na atividade linguageira de três entre as quatro professoras participantes das autoconfrontações, para apresentar ações docentes visivelmente consideradas como ações inconvenientes.

Quadro 51 - Uso da dramatização / discurso citado direto para apresentar "ação deslocada"

Uso da dramatização / discurso citado para apresentar “ação deslocada” (AD)		
Realização da dramatização no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
AD1 eu não vou dizer... <i>ah::: mas você leu [olha e aponta lado]</i> né... não... mas eu procurava dar atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido... né... e que estavam... querendo... / (15M, ACC-K).	Confrontação com a ação do par na situação vista (filme da atividade): um aluno repete passagens completas do diálogo da compreensão oral.	Descrição - explicação de seu modo de agir na situação, com oposição de “ação deslocada”.
AD2 <i>áí eu acabava [aponta frente] acabava tendo que ouvi-lo [aponta frente] né... porque senão todo mundo ia ficar calado [aponta frente + bate dorso mão perna]</i> eu não podia também dizer <i>não! para de falar agora [braço estendido + palma para fora] pros outros poderem ouvir...</i> (16K, ACC-K).	Confrontação com a posição do par sobre a situação vista: um aluno repete passagens completas do diálogo da compreensão oral.	Explicação/contraposição da sua compreensão da situação, com oposição de outra “ação deslocada”.
AD3 <i>eu também [mão espalmada meio + bate mão perna A]</i> não ia dizer <i>eu sei que você leu [sacode dedo indicador em riste frente]</i> (18K,	Confrontação com a posição do par sobre a situação vista: um	Oposição de outra “ação deslocada” (semelhante àquela apresentada pelo

	ACC-K).	aluno repete passagens completas do diálogo da compreensão oral.	par).
AD4	eu não digo assim <i>AH se não fizer não entra na AULA...</i> não sou assim autoritária... mas querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à responsabilidade [movimento braço-mão deslizando para frente sobre a mesa] com o idioma com o ensino [mão espalmada] ... (23AK, ACS-AK).	Confrontação com a pergunta da pesquisadora, incitando a professora a avaliar a própria ação/ situação.	Descrição - explicação da sua ação na situação, apresentando ação na forma negativa (o que não faz).
AD5	eu não proíbo tradução... [...] eu não bloqueio nenhum aluno... se ele traduzir eu não vou ser severa de dizer <i>não faça isso</i> [aponta dedo indicador em riste frente] ou então <i>nunca mais repita isso</i> [aponta dedo indicador em riste frente] (83AK, ACS-AK).	Confrontação com a pergunta da pesquisadora sobre a sua posição em relação à tradução na aula de línguas.	Descrição - explicação da sua ação em relação à tradução na aula de línguas, apresentando ações na forma negativa (o que não faz).

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar, nos cinco exemplos apresentados, que a dramatização e o discurso citado direto são mobilizados durante uma produção discursiva predominantemente descritiva e explicativa do modo de agir das professoras em uma determinada situação docente. E, o mais interessante é que, em todos os casos, esses meios enunciativos servem para reconstituir ou mostrar ações “deslocadas” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 12). Ou seja, face à tarefa de explicar a própria ação ou de apresentar sua posição em uma dada situação, as professoras definem os seus modos de agir apresentando ações negativas, isto é, enfatizando ações que elas não realizam.

AD1, AD2 e AD3, por exemplo, referem-se a um debate entre as professoras M e K, no qual elas contrapõem suas diferentes posições em relação à situação em que, durante um exercício de compreensão oral, evidências levam a supor que um aluno leu a transcrição do áudio anteriormente à realização da atividade. Observamos que o uso da dramatização, por ambas as professoras, serve para construir suas respectivas posições. Outro aspecto interessante dessa situação da troca verbal é que, nesse momento, a professora K apropria-se do meio enunciativo utilizado primeiramente por sua interlocutora para contrapor a sua própria compreensão e o seu modo de agir em relação à mesma situação docente.

Já os exemplos AD4 e AD5 mostram a utilização do mesmo meio enunciativo em uma diferente situação da autoconfrontação: nesses enunciados, a professora AK defende sua posição e define seu modo de agir em reação à pergunta incitativa da pesquisadora. No contexto enunciativo de AD4, a pesquisadora incita a avaliação de AK sobre sua ação vista no filme da atividade inicial; já em AD5, ela incita a professora a comentar a sua posição em relação à tradução na aula de línguas. Em ambos aos casos, a professora AK utiliza-se da

dramatização para mostrar o que não faz, ou seja, ambos os enunciados realizam uma ação descritiva e explicativa de sua ação por meio da oposição a ações negativas.

A nosso ver, o uso da dramatização e do discurso citado direto, nesses exemplos concretos, constituem um recurso argumentativo pois, por meio deles, as professoras defendem suas posições, mostrando conhecer as ações consensualmente consideradas inapropriadas na atividade docente. E, ao mesmo tempo, elas enfatizam que, em suas atividades, elas buscam se resguardar de um fazer inadequado. Nesse sentido, compreendemos, com Clot e Faïta (2000, p. 12), que o gênero profissional remete a um repertório não apenas dos “atos convenientes”, mas também dos atos “deslocados”, todos apreendidos na história do meio profissional.

6.1.1.5 Uso da dramatização para reconstituir ações docentes

Nesta subseção, apresentamos exemplos em que a dramatização é usada, respectivamente, na atividade linguageira de duas professoras, para 1) reconstituir ações vividas e recém-confrontadas no filme da atividade, e para 2) mostrar ações habituais relacionadas à situação visualizada no filme.

Primeiramente, apresentamos, no quadro abaixo, o uso da dramatização, em produções discursivas predominantemente narrativas, para reconstituir a ação concretamente vivida pela professora, e recém-confrontada no filme de sua atividade inicial.

Quadro 52 - Uso da dramatização para reconstituir ação vista/vivida

Uso da dramatização para reconstituir ação vista / vivida (AV)		
Realização da dramatização no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
AV1 eu primeiro pedia pra eles abrirem e depois lembrava [movimento palmas dentro meio] não não não... [acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo] (2K, ACS-K).	Confrontação com a ação vista / vivida (filme da atividade): equívoco seguido de reparação da ação instrucional.	Relato recontextualizador da situação vista, com reconstituição da ação reparadora.
AV2 mas toda vez eu errava [murro na mão] e pedia pra eles abrirem na página [murro na mão] aí... não não não... fecha [acena palmas fora meio] (4K, ACS-K).	Confrontação com a afirmação interpretativa e incitativa da pesquisadora em relação ao planejamento da ação.	Ênfase sobre o equívoco da ação instrucional, com reconstituição da ação reparadora.

AV3	eu sempre me esquecia de dizer pra eles fecharem o livro... primeiro eu dizia coloca na página tal... aí não não não [acena palmas fora alto + braços estendidos frente] (1K, ACC-K).	Confrontação com a ação vista / vivida na situação de ACC no diálogo com o par: equívoco seguido de reparação da ação instrucional.	Relato recontextualizador da situação vista, com reconstituição da ação reparadora.
AV4	pois é... aí eu fecha fecha [acena palmas fora meio + sorrindo] (3K, ACC-K).	Confrontação com o comentário do par: uma apreciação da reação dos alunos em relação ao equívoco.	Concordância com a apreciação do par, seguida de reconstituição da ação reparadora.

Fonte: elaborado pela autora.

Como vemos, os exemplos acima constituem quatro realizações de uma mesma ação vivida em dois momentos da autoconfrontação: primeiramente no diálogo com a pesquisadora, e depois no diálogo com o par. A insistência de sua reprodução pela professora – duas vezes em cada fase da autoconfrontação – reforça a compreensão do seu incômodo em relação à recorrência de um certo equívoco em sua ação instrucional naquela situação docente (exercício de compreensão oral).

Contudo, podemos observar também que cada reconstituição da ação vivida apresenta variações na configuração da dramatização, tanto em seus aspectos verbais quanto gestuais. Não poderia ser diferente já que os contextos enunciativos e também as ações languageiras apresentam variações, implicando na ênfase de diferentes aspectos em cada momento da reconstituição da ação vivida. Enquanto, em AV1 e AV3, as dramatizações se realizam em uma ação recontextualizadora da situação vista/vivida; em AV2, seguidamente à ênfase sobre a recorrência do equívoco, a professora reforça o aspecto reparador da ação reconstituída por meio da dramatização. Já em AV4, o recurso da dramatização reforça também, a nosso ver, o caráter reparador da ação, mas agora para mostrar, em resposta ao comentário apreciativo do par em relação à conduta dos alunos naquela situação, o conhecimento compartilhado das implicações da instrução equivocada.

O próximo quadro traz duas realizações da dramatização, na produção discursiva da professora AK, para reconstituir uma mesma ação habitual ou típica do seu modo de agir.

Quadro 53 - Uso da dramatização para reconstituir ação habitual

Uso da dramatização para reconstituir ação habitual (AH)		
Realização da dramatização no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
AH1 às vezes não dá... porque quando eu peço pra alguém ler o voluntário é sempre aquele que lê mais que já se destaca... pra não ficar só ele... aí eu vou pedir pra alguém ler [olha vazio e aponta lado] aí <i>fulana!</i> [vira rosto e braço lateralmente depois aponta o lado oposto + sorrindo] aí já... aquela pessoa já lê... (32AK, ACS-AK).	Confrontação com a pergunta da pesquisadora sobre sua ação: designar os alunos para participar ou esperar voluntários.	Explicação sobre sua decisão de ação na situação, com reconstituição da ação habitual.
AH2 [acena cabeça horizontalmente] é... dou cinco segundos na minha mente e já [gira rosto lateralmente depois aponta o lado oposto] <i>fulano!...</i> porque eles têm um Medo de falar aí eu... [...] porque eu não posso passar... esperando... (40AK, ACS-AK).	Confrontação com a afirmação interpretativa- incitativa da pesquisadora em relação à ação vista (filme da atividade).	Descrição retificadora de sua ação (em reação à afirmação da pesquisadora), com reconstituição da ação habitual.

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que ambos os exemplos referem-se a uma mesma ação relacionada à situação vista no filme da atividade da professora AK, e manifestam-se em resposta ao mesmo tipo de contexto enunciativo. Ou seja, em resposta à pergunta da pesquisadora sobre a conduta de AK em relação à participação dos alunos nas atividades de sala de aula. Todavia, a reconstituição da ação docente, em cada um dos enunciados, manifesta diferentes aspectos da ação habitual da professora, isto é, apresenta dois diferentes objetivos relacionados à sua decisão de designar os alunos para as atividades em classe.

Em AH1, a atitude explicativa dentro da qual a professora reconstitui sua ação habitual enfatiza sua preocupação de que haja uma distribuição mais democrática da participação dos alunos. AK explica que os voluntários costumam ser sempre os mesmos alunos e, principalmente, os que mais se destacam. Assim, ela prefere gerenciar a participação dos alunos indicando, por exemplo, aqueles que vão ler em um determinado momento.

Em AH2, a professora reforça a sua ação habitual, mas sua explicação, nesse momento, enfatiza como sua ação pode ser orientada também pela preocupação com o gerenciamento do tempo. Dessa vez, sua explicação remete à situação em que os alunos não se voluntariam tão facilmente – “eles têm um Medo de falar”. Assim, sua ação de designar os alunos visa, nesse contexto, a um ganho de tempo.

Assim, observamos que, em cada momento, o uso do mesmo meio enunciativo pode explicitar diferentes aspectos da atividade docente, apreensíveis apenas pelo todo do

enunciado e na compreensão de sua relação com o contexto enunciativo no qual ele é mobilizado e com a ação linguageira da qual ele faz parte.

6.1.1.6 Uso da dramatização para expressar a *percepção sensível*

Por fim, no quadro, a seguir, apresentamos um outro uso específico da dramatização, não relacionado à reconstituição de uma ação, mas à expressão da “percepção sensível” do sujeito, isto é, de sua “reação emocional” face a uma determinada situação.

Quadro 54 - Uso da dramatização para expressar a *percepção sensível*

Uso da dramatização para expressar a <i>percepção sensível</i> (PS)		
Realização da dramatização no enunciado concreto	Contexto enunciativo	Ação linguageira
PS1 [sorrindo] quando eu tô fazendo <u>um esfo::rço danado</u> [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... <u>vem uma aluna e traduz</u> [mãos-martelos pernas] eu... “a::i” [movimento ascendente-descendente tronco e braços] (109K, ACS-K).	Confrontação com a situação vista (filme da atividade inicial): interação com uma aluna em uma atividade de explicação do vocabulário.	Recontextualização da situação vista, com expressão da <i>percepção sensível</i> ; reconstituição da “reação emocional” face à ação da aluna.
PS2 uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez... ela disse K... Ah::... [movimento ascendente-descendente tronco e mãos] tu fica ofegante [movimento circular mãos]” (109K, ACS-K).	Confrontação com a situação vista (filme da atividade inicial): interação com uma aluna em uma atividade de explicação do vocabulário.	Relato do testemunho de observador externo sobre “reação emocional” da professora; reconstituição da “reação física/emocional” reportada pelo observador.
PS3 <u>nessa turma tem várias dificuldades</u> [olha tela]... a primeira é a quantidade de alunos... <u>então já vou com aquela</u> [expressão facial de desânimo] <u>ai meu Deus! espero que vá pelo menos...</u> [sorri] porque se um falta fica assim dois... um né... no máximo três... (75G, ACS-G).	Confrontação com as perguntas da pesquisadora sobre o modo como a professora lida com a situação de trabalhar com poucos alunos.	Avaliação das dificuldades da turma e expressão do seu desestímulo face à situação de trabalhar em uma turma com poucos alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

Os dois primeiros exemplos de uso da dramatização – PS1 e PS2 – são manifestados em um mesmo enunciado da professora K, portanto, suscitados por um mesmo contexto enunciativo, qual seja o da confrontação com uma situação vivida e recém-vista no filme. Contudo, embora os dois recursos à dramatização sirvam para expressar a “percepção sensível” da professora, cada caso apresenta-a de um modo particular. Em PS1, a dramatização reconstitui uma “reação emocional” da professora a um fato ocorrido na

situação vivida, isto é, o confronto com a ação de uma aluna, que entra em contradição com o objetivo da ação da professora. Em PS2, compreendemos que a “percepção sensível” é retomada e reproduzida como se fora reportada por um observador externo, testemunhando o efeito do esforço da professora na atividade docente em sua expressão corporal. Neste caso, há uma transformação da apresentação da percepção sensível: de “reação emocional” (em PS1) ao efeito de uma desgaste físico na atividade docente (em PS2).

Já no terceiro exemplo, a dramatização manifesta-se em resposta às perguntas da pesquisadora incitando a professora G a comentar sua forma de lidar com a dificuldade representada pela situação de trabalhar com poucos alunos. Vimos, na abordagem da atividade linguageira da professora G (na seção 5.2), que o confronto com essa situação e com as perguntas incitativas da pesquisadora, nesse momento, parecem trazer uma certa dificuldade à produção discursiva da professora. Apenas depois de algumas réplicas bastante curtas, G consegue apresentar a sua “percepção sensível” em relação à situação de ter poucos alunos em sala de aula. Recorrendo à dramatização, nesse momento, ela consegue expressar o seu desestímulo face àquela situação.

O que há de comum entre os três exemplos é que a dramatização serve de instrumento para mostrar não uma ação, mas uma “reação emocional”. Esse aspecto da dramatização, nos três enunciados, remetem ainda a uma particularidade da produção gestual que, nesses casos, ajuda a reconstituir não uma ação, mas um efeito emocional repercutindo no próprio corpo das professoras. Dois últimos aspectos a serem destacados: 1) observamos, nos dois primeiros exemplos, que o DCD é substituído por uma produção sonora vocal, mas não verbal, constituindo a expressão da reação emocional (a contrariedade, em PS1) ou a expressão do cansaço/desgaste físico (em PS2); 2) já no terceiro exemplo, o DCD ilustra o diálogo interior da professora face à situação. Todavia, esse diálogo constitui a expressão de uma “percepção sensível”, isto é, constitui a expressão interior do seu desestímulo.

A seguir, apresentamos exemplos de diferentes funções manifestadas no uso concreto do meio enunciativo “pergunta”.

6.1.2 Diferentes funções acionais da pergunta

Como era esperado, o recurso à forma interrogativa se apresentou predominantemente na atividade linguageira das pesquisadoras, dadas suas tarefas de conduzir os diálogos de autoconfrontação e instigar a produção discursiva das professoras sobre suas atividades docentes. Assim, em geral, o uso da pergunta pelas pesquisadoras

materializou atitudes incitativas ao comentário das professoras. Deixamos, então, para ilustrar e discutir o modo como cada uma se serviu da pergunta na próxima subseção, referente à manifestação, circulação e entrecruzamento de atividades discursivas na troca verbal em autoconfrontação.

Nesta subseção, interessa-nos mostrar como as professoras da EXP1 recorreram também à pergunta, em alguns momentos de ACC, manifestando diferentes fenômenos e/ou diferentes funções do recurso a esse meio enunciativo na coanálise entre pares.

6.1.2.1 Pergunta com função retórica e pergunta apresentando um impasse na atividade docente

No quadro, a seguir, apresentamos duas realizações da pergunta desempenhando uma função retórica na atividade discursiva das professoras, isto é, servindo como um instrumento para organizar suas produções discursivas em um momento de confronto de suas posições a respeito de uma determinada situação da atividade docente. Vejamos.

Quadro 55 – Uso da pergunta com a função retórica de organizar a produção discursiva das professoras na ACC

Pergunta com função retórica de organizar a própria produção discursiva (PR)			
	Pergunta retórica	Contexto enunciativo	Ação linguageira
PR1	<p>porque você diz [aponta tela + olhar baixo] nós né [olha K] sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem... [olha tela] mas você não tem a impressão [olha e aponta K] de que eles já leram em casa [aponta tela] não? (13M, ACC-K) \</p> <p>\ \ às vezes sim \ (14K, ACC-K)</p> <p>\ \ quando tem um ou outro que já vai comentando e tal... então assim [...] dá essa essa impressão [...] (15M, ACC-K).</p>	<p>Confrontação com ação e situação docentes vividas pelo par (filme da atividade inicial): a professora interage com um aluno que repete passagens inteiras do diálogo do exercício de compreensão oral.</p>	<p>Descrição recontextualizadora da situação, com formulação de pergunta sobre a percepção de um fato subentendido na situação. Obs.: seguidamente à pergunta, M continua sua produção discursiva, recontextualizando a situação e apresentando o seu modo de agir.</p>
PR2	<p>// mas aí o quê que acontece? [aponta frente] exatamente [olha M] eu também [aponta para si] procuro fazer isso... mas às vezes [aponta frente] eles ficam intimidados porque tem... porque o outro tá respondendo [aponta frente] [...] (16K, ACC-K).</p>	<p>Confrontação com a pergunta do par sobre o fato subentendido na ação, seguida da formulação de seu modo de agir naquela situação.</p>	<p>Contraposição de sua compreensão da situação, introduzida por uma pergunta sinalizando a percepção de outro aspecto na situação.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Essa sequência da autoconfrontação cruzada, apresentada no quadro 22 e discutida na subseção 5.1.2.2.1, refere-se a um momento em que o confronto com a ação e

situação vividas pelo par leva a professora M a desenvolver uma reflexão sobre o seu próprio modo de agir naquele tipo de situação.

O enunciado 13M (ACC-K) constitui uma reação voluntária da professora M ao que ela acabara de ver no filme da atividade inicial de sua colega. Ela começa sua enunciação apresentando uma compreensão e um conhecimento partilhado da situação vista, seguida de uma pergunta aparentemente dirigida à professora K. Contudo, vários indícios, como gestos imprecisos, hesitações, direcionamento do olhar no horizonte, manutenção do turno de fala (K esboça uma resposta à pergunta em 14K, mas M continua sua produção discursiva em 15M) etc. mostram uma atividade discursiva em pleno desenvolvimento.

Assim, entendemos que a pergunta serve como um recurso retórico por meio do qual M apresenta sua própria percepção (ou “impressão”, como ela diz) sobre um fato na conduta de alguns alunos naquela situação. E, a materialização dessa percepção em forma de pergunta (ao final de 13M) auxilia a construção discursiva de sua compreensão e de seu modo de agir (em 15M) em relação ao fato percebido.

Em reação à posição apresentada por M, a professora K inicia a exposição de sua própria compreensão responsiva (em 16K) com uma outra pergunta claramente retórica cuja função é introduzir a contraposição do seu ponto de vista sobre a situação. Nesse momento, K apropria-se (novamente) de um meio enunciativo utilizado por sua interlocutora para contrapor a sua posição.

A nosso ver, os fenômenos de apropriação de recursos linguageiros na formulação da compreensão responsiva constituem um desenvolvimento, uma vez que há uma assimilação do uso particular de um recurso X, adaptado às circunstâncias da troca e a serviço do projeto discursivo do enunciator. E, além disso, há também uma transformação desse recurso ao ser posto a serviço da materialização de um novo projeto discursivo “responsivo”.

Desse modo, compreendemos que a apropriação do meio enunciativo em uma nova atividade linguageira desenvolve o próprio recurso linguageiro, na medida em que atualiza o seu funcionamento semântico e pragmático. E, além disso, podemos dizer que a apropriação desse meio enunciativo na e pela ação do sujeito sugere a hipótese da incorporação de um novo instrumento ao seu repertório de ações.

No quadro abaixo, cujo exemplo corresponde ao desenvolvimento do enunciado 16K, observamos que a professora K, depois de introduzir sua contraposição por meio de uma pergunta retórica (PR2), serve-se novamente da pergunta, mas para apresentar um impasse enfrentado na atividade docente.

Quadro 56 - Uso da pergunta para apresentar um impasse na atividade docente

Pergunta apresentando um impasse (Imp.)			
Apresentação de um impasse		Contexto enunciativo	Ação linguageira
Imp.1	<p>exatamente [olha M] eu também [aponta para si] procuro fazer isso... mas às vezes [aponta frente] eles ficam intimidados porque tem... porque o outro tá respondendo [aponta frente]... aí você vai... aí eu não sei [mãos espalmadas] você fica parada? [mão espalmada] deixa ele falar? [bate dorso mão perna] aí eu acabava [aponta frente] acabava tendo que ouvi-lo [aponta frente] né... porque senão todo mundo ia ficar calado [...] (16K, ACC-K).</p>	<p>Confrontação com a pergunta do par sobre o fato subentendido na ação, seguida da formulação de seu modo de agir naquela situação.</p>	<p>Contraposição de sua compreensão da situação, recontextualização da situação com a apresentação de um impasse nela enfrentado.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Em Imp.1, auxiliada pela pergunta retórica, a professora K apresenta sua própria percepção da situação. Ela percebe que, às vezes, os demais alunos “ficam intimidados” porque um deles (aquele que supostamente teria lido a transcrição do diálogo de compreensão oral) está respondendo tudo corretamente (o que pode ser visto no filme da atividade). Essa percepção constitui um impasse na atividade da professora K, devido ao seu receio de um silêncio geral na sala, caso ela não dê atenção àquele aluno que responde tudo. Nesse momento, é por meio de uma pergunta que ela materializa, isto é, reconstrói discursivamente, o impasse vivido por ela.

A nosso ver, esse recurso à pergunta permite-lhe não apenas reconstituir um aspecto da experiência vivida, mas parece-nos ter também um valor argumentativo, na medida em que ela 1) interpela o interlocutor a se confrontar com o mesmo impasse: “aí **você** vai... [...] **você** fica parada? [...] deixa ele falar”, e 2) coloca o impasse como algo geral, uma vez que o “você” pode ser assumido por todo e qualquer professor. Por fim, na continuação do enunciado, observamos que a apresentação do impasse serve, ainda, para apoiar/justificar a ação realizada pela professora, a qual é determinada por seu receio diante daquela situação: “porque senão todo mundo ia ficar calado”.

6.1.2.2 Pergunta reportando a própria preocupação ou a própria *percepção sensível* sobre determinado aspecto da atividade docente

Os dois próximos quadros apresentam dois usos – similares e ao mesmo tempo diversos – da pergunta pelas professoras M e K, em dois contextos enunciativos de confrontação com o comentário da protagonista sobre sua própria ação docente.

Na primeira situação, observamos que o recurso à pergunta surge em resposta à confrontação com o comentário da professora K, na ACS, sobre sua forma de administrar o uso do francês e do português na aula de línguas. A esse contexto enunciativo, a professora M reage mobilizando a pergunta para reportar a sua própria preocupação em relação à compreensão dos alunos iniciantes. Observemos o quadro abaixo.

Quadro 57 - Pergunta reportando a própria preocupação em relação à compreensão dos alunos

Pergunta reportando a própria preocupação para o par		
Realização da pergunta	Contexto enunciativo	Ação linguageira
mas por exemplo a K [olha e aponta tela] ela fala muito mais em francês do que eu falo né... muito mais... eu observo [olha tela] mas aí K [olha e aponta tela] você acha que todos eles [aponta tela + olha K] estão entendendo bem? prestando atenção? (42M, ACC-K).	Confrontação com o comentário do par na ACS sobre sua forma de administrar o uso do francês e do português na aula de línguas.	Descrição do modo de agir do par, seguido de pergunta reportando para o par a sua preocupação em relação à situação.

Fonte: elaborado pela autora.

Pelo que conhecemos dessa situação, apresentada no quadro 26 e discutida na subseção 5.1.2.3, sabemos que a professora M fala mais em português em sua turma de alunos iniciantes. Já no início da ACS, M expõe a concepção subjacente à sua decisão de falar mais em português: a compreensão de uma “incompatibilidade” entre a ação ideal de falar o tempo todo em francês e a obrigação de cumprir o programa prescrito para o semestre letivo – ainda mais no caso de uma turma iniciante.

Assim, a situação de confrontação com a ação da professora K, oposta à sua, e inclusive com o comentário daquela explicando a compreensão subjacente à sua própria ação, desencadeia em M uma reflexão sobre aquele aspecto da atividade docente e sobre o seu modo de compreender e agir. A pergunta que ela apresenta em 42M, reportando sua preocupação em relação à situação docente, constitui (e, ao mesmo tempo, sinaliza) o início do processo reflexivo desencadeado pelo confronto com o outro, com o diferente.

Vimos, no quadro 27 (subseção 5.1.2.3), que a reflexão segue o seu curso ao longo da confrontação com a atividade da outra professora, chegando ao seu ápice na formulação de uma nova possibilidade da ação³⁴⁸ (em 67M, ACC-K) por meio de um processo de apropriação da ação do par, mas adaptando-a à sua própria preocupação.

³⁴⁸ Essa formulação é elaborada por meio do recurso ao discurso citado direto, como vimos neste capítulo, subseção 6.1.1.1, quadro 46, exemplo ADR1.

No exemplo apresentado logo abaixo, por sua vez, a pergunta é utilizada pela professora K para reportar a sua “percepção sensível” em relação às perguntas reincidentes dos alunos sobre o vocabulário já trabalhado em sala de aula. A sequência de diálogo completa é apresentada no quadro 30 e discutida na subseção 5.1.2.4.3.

Quadro 58 - Pergunta reportando a própria *percepção sensível* em relação à ação dos alunos

Pergunta reportando a própria <i>percepção sensível</i> em relação à ação dos alunos		
Realização da pergunta	Contexto enunciativo	Ação linguageira
e você fica decepcionada quando <u>daqui a pouco</u> [aponta frente] eles perguntam o que é? <u>você já disse uma coisa</u> [aponta frente] <u>daqui a pouco</u> eles perguntam [aponta frente] o que é aquilo... <u>você fica um pouco decepcionada?</u> [braço estendido frente] se eles perguntarem de novo? (102K, ACC-M).	Confrontação com o comentário do par sobre seu próprio modo de agir e sua preocupação de que os alunos memorizem o vocabulário.	Formulação de perguntas reportando para o par a sua “percepção sensível” da situação em que os alunos perguntam de modo reincidente o vocabulário já trabalhado.

Fonte: elaborado pela autora.

Desde o diálogo de ACS, a professora K expressou a sua “percepção sensível” em relação às reincidentes dúvidas de vocabulário dos alunos a partir do confronto com o filme de sua atividade inicial. Já na ACC-M, o confronto com o comentário da professora M sobre o seu próprio modo de agir em relação ao trabalho do vocabulário desencadeia uma nova reação da professora K. Comparando com o exemplo do quadro anterior, nesse caso, o recurso à pergunta corresponde não ao reconhecimento da diferença, mas ao reconhecimento de uma situação partilhada no trabalho docente em FLE/LE.

Assim, supomos que, primeiramente, a exposição da professora M sobre sua preocupação de que os alunos memorizem o vocabulário dialoga com a preocupação da professora K. Mas, parece-nos que é sobretudo a observação da professora M sobre o possível comportamento dos alunos – “talvez eles nem estivessem prestando atenção” (101M, ACC-M) –, que leva a professora K a reportar a sua “percepção sensível” por meio das perguntas que ela coloca para a professora M.

Embora a resposta da professora M, em seguida, não corrobore exatamente uma partilha da “percepção sensível” reportada pela professora K, a sequência do debate evidenciando um conhecimento partilhado da situação (inclusive pela pesquisadora, em 104P1, como vimos no quadro 30) encoraja a professora K a manifestar mais uma vez, em 108K (ACC-M), sua “percepção sensível” em relação às dúvidas reincidentes dos alunos sobre o vocabulário já trabalhado.

Desse modo, compreendemos que a pergunta reportada, em 102K (ACC-M), esboça já o efeito do confronto com o comentário do par (sobre sua própria atividade), provocando uma retomada e um novo desenvolvimento da “percepção sensível” da professora K sobre aquele aspecto de sua atividade docente.

6.1.2.3 Pergunta evidenciando o estranhamento da ação do par ou o reconhecimento da diferença

O seguinte quadro mostra como o recurso à pergunta, também em um contexto de confronto com a ação do par, evidencia um fenômeno de estranhamento ou reconhecimento da diferença. Vejamos os exemplos concretos.

Quadro 59 - Pergunta evidenciando estranhamento da ação do par ou o reconhecimento da diferença

Pergunta evidenciando estranhamento da ação do par ou reconhecimento da diferença (PE/RD)			
	Realizações concretas da pergunta	Contexto enunciativo	Ação linguageira
PE/RD1	eu queria lhe perguntar uma coisa... <u>então quer dizer que você coloca duas vezes seguidas [movimento circular dedo indicador]</u> o mesmo diálogo? (16K, ACC-M).	Confrontação com a ação do par (filme da atividade inicial): repetições seguidas do áudio de compreensão oral.	Pergunta interpretativa, enfatizando o modo de agir do par.
PE/RD2	não... tudo bem... <u>mas seguidas assim [movimento circular mão]</u> ... não para? primeira vez... não para conversa... não? <u>coloca logo... [movimento circular mão]</u> (19 K, ACC-M).	Confrontação com a informação da pesquisadora sobre o número de repetições do áudio.	Pergunta enfatizando, por meio da forma negativa, ações não realizadas pelo par. Obs.: subentende-se o aspecto diferencial do agir do par em relação ao seu.

Fonte: elaborado pela autora.

Ambos os exemplos mostram o confronto da professora K com a ação da professora M em relação às repetições do áudio em um exercício de compreensão oral.

No exemplo PE/RD1, observamos que a pergunta evidencia o estranhamento da ação de “colocar duas vezes seguidas o mesmo diálogo”. O estranhamento e também o tom interrogativo é, inclusive, enfatizado pela expressão “então quer dizer que”.

Já no exemplo PE/RD2, seguidamente ao esclarecimento da pesquisadora sobre o número de repetições (três e não duas), K reformula o seu questionamento. E, dessa vez, por meio da pergunta ela não se limita a destacar o reconhecimento da diferença da ação da outra professora em relação à sua própria ação na mesma situação. Nesse momento, ela opõe os dois modos de agir, destacando as ações da outra professora de modo afirmativo (“mas seguidas assim”, “coloca logo...”), e reportando implicitamente as suas próprias ações na

forma negativa (“não para?” “não para conversa... não?”). De fato, vimos no quadro 24, seção 5.1.2.2.2, que essa oposição é percebida pela pesquisadora, que, logo em seguida, dirige duas perguntas à professora K: uma para confirmar a diferença da sua ação; outra para incitar sua reflexão sobre o seu modo de agir.

Na subseção, a seguir, voltamo-nos para a ilustração e discussão das atitudes discursivas na troca verbal em autoconfrontação.

6.1.3 Manifestação, circulação e entrecruzamento de atitudes discursivas na troca verbal em autoconfrontação

Como dissemos, na seção 3.1.5, propomos compreender as atitudes responsivas, constitutivas de cada enunciado, como atitudes discursivas, já que elas se manifestam apenas “na expressão do próprio discurso” (BAKHTIN, 2006b, p. 297), isto é, nas escolhas linguísticas, semióticas e entoacionais que dão acabamento ao enunciado.

Essas atitudes são responsivas, pois constituem a posição do sujeito em relação a um dado objeto, mas essa posição é definida, sobretudo, pelas (re)ações ativas à(s) posição(ões) de outro(s) sobre o mesmo objeto. Assim, compreendemos que as atitudes responsivas/discursivas constituem, ao mesmo tempo, *modos de relação* e *modos de apresentação discursiva* da relação entre o sujeito, o objeto e o outro (destinatário).

Nesta subseção, fazemos uma síntese sobre as atitudes discursivas constitutivas da atividade linguageira das professoras e das pesquisadoras na troca verbal em autoconfrontação. Apresentamos, então, atitudes discursivas concretamente manifestadas nos diálogos, destacando aquelas mais marcantes na produção discursiva de cada enunciadora, que, a nosso ver, remetem aos seus *estilos discursivos* na atividade linguageira de reconstrução da experiência vivida de trabalho. Todavia, mostramos ainda que, não apenas cada enunciado pode ser heterogeneamente composto por diferentes atitudes discursivas, mas há também uma circulação dessas atitudes ao longo da troca verbal, seja pelo efeito do processo de confrontação com a imagem de si e da própria atividade, seja pelo efeito do cruzamento entre as atividades das interlocutoras. Nesse sentido, buscamos também mostrar como a observação da circulação e da transformação das atitudes discursivas permitem perceber e compreender as forças motoras do desenvolvimento.

6.1.3.1 Atitudes discursivas e estilos discursivos na atividade linguageira em autoconfrontação

No que concerne às relações entre os polos da atividade linguageira, no contexto da autoconfrontação simples, observamos que, em geral, as professoras reagem, antes de tudo, às sequências de atividade vivida apresentadas no filme. Com isso, a produção discursiva parece destacar, primeiramente, a relação do sujeito com o objeto, estabelecida nos/pelos meios escolhidos para recontextualizar, reconstituir e interpretar as ações e situações docentes vistas/vividas. Contudo, não podemos deixar de considerar que as formas de retomada do objeto na produção discursiva, além de constituir a construção da compreensão do próprio sujeito ator e enunciador, visam também orientar a compreensão de sua interlocutora em relação ao que ela vê e ouve da atividade de trabalho da professora.

Ao longo da confrontação com o filme da atividade inicial no diálogo com a pesquisadora, observamos então a manifestação de atitudes narrativa, explicativa, descritiva, avaliativa, argumentativa, expositiva da percepção/compreensão/concepção sobre determinados aspectos e fatos do trabalho docente, das situações de ensino-aprendizagem. Cada uma dessas atitudes, no entanto, se apresentou de variadas formas, muitas vezes imbricadas (por exemplo, descritiva-explicativa ou narrativa-descritiva ou explicativa-argumentativa etc.), em diferentes contextos enunciativos e relacionadas a diferentes objetivos mais ou menos aparentes. Além disso, muitas vezes elas se combinaram e/ou alternaram na composição de um mesmo enunciado. Assim, de modo algum seus efeitos de sentido poderiam ser apreendidos de modo isolado, mas apenas na sua relação com o todo do enunciado de que fazem parte; e, ainda, no cruzamento com a atividade do interlocutor, isto é, na relação com outros enunciados.

Para os propósitos desse estudo, contudo, e seguindo a orientação de François (1998), buscamos distingui-las, enquanto “formas elementares de enunciado”, por suas características formais para, então, analisar os seus “efeitos globais”, isto é, os seus efeitos de sentido, principalmente, na compreensão da atividade docente reconstituída e interpretada na atividade linguageira. Assim, a título de ilustração, vejamos alguns segmentos de enunciados remetendo às atitudes narrativa, explicativa e descritiva, que foram mais predominantes ao longo da troca verbal, mas apresentando também as imbricações entre elas na composição dos enunciados concretos. Devemos ressaltar que não apresentamos um quadro com exemplos de atitude argumentativa pois esta surgiu mais como um tom geral do discurso, muitas vezes associado à atitude explicativa. Do mesmo modo, a atitude expositiva da

percepção/compreensão/concepção apareceu, muitas vezes, como uma componente das demais atitudes. Por isso não a tratamos de modo específico.

Atitude narrativa

Comprendemos como *atitude narrativa* a manifestação enunciativa caracterizada pelo relato de ação ou ações passada(s). Em muitos momentos, essa atitude foi manifestada em reação ao filme da própria atividade, marcando uma relação direta com a experiência vivida pois, em geral, o enunciador destacou-se como autor das ações relatadas. Ao mesmo tempo, há a marcação de um distanciamento temporal em relação ao vivido. Contudo, a apresentação das ações de modo narrativo ora enfatizava o aspecto pontual e momentâneo da ação (pretérito perfeito), ora servia à definição do modo de agir (pretérito imperfeito), isto é, destacando a habitualidade das ações relatadas. Em todo caso, a atitude narrativa parece estar imbricada com uma atitude descritiva já que, nos exemplos vistos na atividade linguageira em autoconfrontação, essa atitude serve, antes de tudo, para contextualizar a situação vista/vivida.

Ressaltamos, ainda, que a atitude narrativa foi mais predominante na atividade linguageira da professora K, numa mescla de atitude narrativa-descritiva, constituindo uma espécie de relato recontextualizador das situações e ações vistas no filme de sua atividade. Nesse relato, a professora marcou desde o início a sua autoria e fez um uso predominante do tempo passado: do pretérito perfeito e, principalmente, do pretérito imperfeito, destacando com este as ações descritas como ações típicas do seu modo de agir nas situações contextualizadas. Vejamos alguns exemplos, que nos mostram também a imbricação com outras atitudes (por exemplo, explicativa e expositiva da compreensão/percepção).

Quadro 60 - Atitude narrativa

Atitude narrativa (AN)		
Exemplos concretos	Imbricações	
AN1	“[...] toda vida que eu ia fazer essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição eu sempre pedia pra eles abrirem na página... depois eu me lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] que não era isso que eu queria... eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender [...]” (2K, ACS-K).	Observamos, nesse exemplo, que a habitualidade ou recorrência das ações é destacada tanto pelo uso do pretérito imperfeito como pelo advérbio e pela expressão de frequência (sempre, toda vida). Observamos também a exposição de uma tomada de consciência sobre a própria ação na situação (apresentada verbo-visualmente); e, ainda, uma explicitação do objetivo da ação da professora em relação à ação dos alunos (“eu queria que eles”).
AN2	“[...] mas toda vez eu errava [murro na mão] e pedia pra eles abrirem na página [murro na mão] aí... não não não fecha [acena	Nesse exemplo, fazemos a hipótese de que os gestos entoacionais expressivos – [murro na mão] – mostram o direcionamento da ação linguageira para a interlocutora,

	palmas fora meio] [...] ” (4K, ACS-K).	visando conduzir sua compreensão sobre a insatisfação da professora com o equívoco de sua ação instrucional. E a dramatização enfatiza a ação reparadora realizada subsequentemente à tomada de consciência.
AN3	“é porque eu pedi pra eles fecharem o livro e nem... acho que eles não compreenderam ou não prestaram atenção e eles não fecharam... ai eu fiquei tentando fazer com que eles me escutassem... [...]” (8K, ACS-K).	Imbricados à atitude narrativa, observamos elementos de explicação (porque) relacionados à exposição da compreensão / percepção da professora (acho que) em relação ao comportamento dos alunos; percepção que explica/determina a ação realizada e, então, narrada por ela (“ai eu fiquei...”).
AN4	“[...] ai eu perguntei <i>combien de personnes parlent?</i> ... ai eles não me respondiam e eu achei que eles não estavam entendendo o que era “ <i>combien</i> ”... apesar de eu já ter falado essa palavra e tudo... <u>às vezes eu fico.... triste quando...</u> [olhando tela] eu já... tenho falado... o significado de alguma coisa e eles me perguntam várias vezes [...]” (12K, ACS-K).	Nesse caso, a professora apresenta uma atitude narrativa para recontextualizar um fato pontual visto no filme da atividade. Em seguida, ela expõe sua percepção em relação ao comportamento dos alunos. Como vemos, sua interpretação da situação parece lhe provocar uma certa reação emocional, a qual ela expressa de modo afirmativo como uma declaração confessional .

Fonte: elaborado pela autora.

No exemplo AN1, observamos que a professora K tendeu a generalizar as ações descritas no tempo passado, definindo-as como o seu agir habitual, isto é, como ações costumeiras, recorrentes, para o que contribuiu o uso do pretérito imperfeito e de advérbios ou expressões de frequência (sempre, toda vida).

Associado a esse tipo de recontextualização narrativa-descritiva, K serviu-se também da dramatização (2K e 4K, ACS-K; 1K e 3K, ACC-K). Desse modo, a professora tendeu não apenas a relatar descritivamente suas ações passadas, como também “encenou”-as em alguns momentos. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que, em sua atividade linguageira, há uma tendência a reviver de algum modo as ações docentes, na medida em que ela as encena. Formulamos, ainda, a hipótese de que esse recurso à dramatização dirige-se também a mostrar o vivido para as interlocutoras (a pesquisadora – ACS, e depois o par – ACC). De modo semelhante, os gestos, no exemplo AN2, visam a comunicar e enfatizar para a interlocutora a insatisfação da professora com o equívoco. A nosso ver, o caráter fortemente descritivo-narrativo somado à encenação das ações constituem uma apresentação um tanto pictórica e reconstitutiva das ações e situações docentes, na medida em que fornece um desenho ou um quadro imagético da experiência vivida.

Em AN3, a atitude narrativa aparece imbricada com uma atitude explicativa, por meio da qual a professora relaciona a sua percepção do comportamento dos alunos (de não terem entendido o seu comando) à decisão de repetir a instrução até que eles entendessem.

Nos exemplos AN1 e AN3, observamos a exposição tanto da percepção/tomada de consciência da própria ação (mostrada de modo enfático, isto é, verbo-visualmente) como

da percepção/compreensão sobre o comportamento dos alunos. Desse modo, o relato recontextualizador fornecido pela professora desdobra dimensões não observáveis, mas constitutivas de sua atividade docente, permitindo-nos compreender os determinantes e o direcionamento de suas ações.

Com o exemplo AN4, observamos que a professora K mantém o seu estilo discursivo inclusive na expressão de sua percepção sensível na situação vivida. A atitude narrativa serve para recontextualizar a situação vista destacando um determinado fato que provoca uma reação ou desconforto “emocional”. A partir disso, podemos conjecturar que é o modo como ela percebe/interpreta a situação e, principalmente, o comportamento dos alunos (“eu achei que eles não estavam entendendo o que era *combien*”) que provoca o sentimento expresso logo em seguida: “às vezes eu fico... triste quando... [...] eu já tenho falado... o significado de alguma coisa e eles me perguntam várias vezes...”.

Atitude explicativa

A *atitude explicativa* refere-se, a nosso ver, à manifestação discursiva de aspectos esclarecedores sobre as ações e situações docentes, por exemplo, explicitando as motivações, os determinantes, as intenções, os objetivos das ações, bem como as concepções subjacentes a elas. Em geral, podemos dizer que, em maior ou menor grau, os comentários das protagonistas, nos diálogos de autoconfrontação, tenderam a esclarecer suas ações, na medida em que elas são descritas de modo contextualizado, isto é, relacionando-as às circunstâncias de sua realização, às particularidades da situação. Assim, assumindo uma atitude explicativa, o sujeito tende a fornecer informações que permitem compreender as condições de suas ações, reconstituindo o seu contexto seja de modo mais específico, seja de modo mais geral.

A atitude explicativa foi mais predominante na atividade linguageira das professoras M e AK. Contudo, todas as professoras manifestaram em um e outro momento esse tipo de atitude discursiva, como podemos ver nos exemplos do quadro abaixo.

Quadro 61- Atitude explicativa

Atitude explicativa (AE)		
Exemplos concretos	Imbricações	
AE1	“[...] porque senão eles vão ficar preocupados... em identificar <u>o diálogo todo</u> [mão espalmada] né... pra dizer que eles entenderam isso... que isso... e que no começo do primeiro semestre esse pra mim	Nesse momento, a professora explica a preocupação orientando a ação instrucional que ela dirige aos alunos anteriormente ao exercício de compreensão oral, que, como vemos, visa agir sobre o comportamento deles. Observamos também que ela expõe sua concepção sobre os objetivos adequados de se exigir de alunos iniciantes, enfatizando sua

	<p>[aponta para si] não pode ser o objetivo [mão espalmada] porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível [mão espalmada] né... eu... eu não iria ter êxito <u>nessa minha aula</u> [aponta tela] se esse fosse o objetivo... [...]" (3M, ACS-M).</p>	<p>posição com o gesto [apontar para si]. A concepção parece determinar sua ação instrucional, isto é, a própria prescrição dos objetivos da tarefa dos alunos. O gesto entoacional retórico [mão espalmada] mostra, a nosso ver, a orientação para a compreensão da interlocutora; dando também um tom argumentativo ao enunciado, que serve para apoiar sua ação instrucional e sua concepção sobre os objetivos.</p>
AE2	<p>“pronto aí... [aponta tela + olha P1] eu falei em francês [aponta tela] e depois eu falei em português pra... [...]" (67K, ACS-K).</p> <p>“[...] <u>porque quando eu tô falando francês eu vejo... caras de desespero [sorri]</u> aí eu sempre traduzo...” (69K, ACS-K).</p>	<p>Aqui, apresentamos dois segmentos de enunciados complementares, de autoria da professora K. Em 67K, ela manifesta uma atitude narrativa relatando duas ações pontuais e subsequentes. Logo em seguida, em 69K, ela apresenta uma atitude explicativa que esclarece o que provoca a sua decisão de traduzir, isto é, de falar em português aquilo que ela acabara de dizer em francês. Ela “traduz” quando percebe que os alunos não entenderam. Observamos aí também uma generalização do seu modo de agir “sempre traduzo” a partir da ação pontual vista e relatada.</p>
AE3	<p>“às vezes não dá... porque quando eu peço pra alguém ler e voluntário é sempre aquele que lê mais que já se destaca... pra não ficar só ele... aí eu vou pedir pra alguém ler [olha vazio e aponta lado] <u>aí fulana!</u> [vira rosto e braço lateralmente depois aponta o lado oposto + sorrindo] aí já... aquela pessoa já lê... (32AK, ACS-AK).</p>	<p>A atitude explicativa da professora AK revela o determinante e o objetivo de sua ação de designar logo os alunos para participar das atividades de sala. O determinante é a compreensão de que os voluntários costumam ser os que mais se destacam; e, ligado ao determinante, o objetivo é administrar mais democraticamente a participação e turno de fala dos alunos. Observamos que AK, inclusive, associa à sua atitude explicativa uma dramatização, ilustrando e reconstituindo sua ação de designar o aluno para uma atividade de leitura.</p>
AE4	<p>“[...] <u>quando eu passo assim que eu fico olhando [olhando tela + movimento circular dedo indicador em riste]</u> é pra ver se eles realmente estão na aula de francês... (34AK, ACS-AK).</p>	<p>Também, nesse segmento, AK explica o objetivo de sua ação que, como vemos, está dirigida para o controle da participação dos alunos na aula. E, associada à explicação ela apresenta, primeiramente, uma descrição verbo-visual de sua ação para, então, revelar-lhe o objetivo e o direcionamento.</p>
AE5	<p>“[...] <u>nesse momento específico [olha e aponta tela]</u> mais ligado ao texto onde a gente vai olhando as palavras que eles estão em dúvida discutindo um texto... [...] eu sento mas não por estar cansada de acordo com a atividade ... no caso se é pra ouvir um diálogo... então eu sento ali perto do som [...] pra acompanhar junto com eles...” (108G, ACS-G).</p>	<p>Aqui, primeiramente, a professora recontextualiza descritivamente a situação vista no filme (referindo-a, inclusive, com o gesto [olhar e apontar tela]); para, então, explicar as circunstâncias e objetivos relacionadas ao fato de se sentar: não devido ao cansaço, mas para manipular o aparelho de som em um exercício auditivo e acompanhá-lo com os alunos.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar, a atitude explicativa de M, no exemplo AE1, tem um tom argumentativo, reforçado pelo gesto retórico entoacional – [mão espalmada] –, bem como pela exposição da concepção subjacente à sua ação. Desse modo, podemos dizer que este segmento de enunciado é explicativo-argumentativo, pois tende a explicar e a conduzir a compreensão da interlocutora sobre a coerência de sua ação instrucional dirigida aos alunos iniciantes. Além disso, ela explicita a sua preocupação de orientar as ações dos alunos para que eles possam alcançar os objetivos determinados por ela.

No exemplo AE2, a professora K associa a atitude explicativa à atitude narrativa que constitui a base de seu estilo discursivo na autoconfrontação. Desse modo, além de relatar sua ação, ela esclarece a sua decisão de falar alternadamente francês e depois português. Além disso, subentende-se a ideia de sua preferência de falar em francês e usar a língua materna como um último recurso, caso os alunos não entendem de outro modo.

Em AE3, a professora AK explicita a compreensão determinante de sua ação e o seu objetivo voltado para a organização da participação dos alunos nas tarefas de sala, isto é, visando ao gerenciamento e à distribuição dos seus turnos de fala – um aspecto já destacado por Cicurel (2011) como típico do trabalho dos professores de LE. É interessante observar como a dramatização aparece, nesse caso, associada à atitude discursiva mais predominante na atividade linguageira da professora AK. Como pudemos ver no quadro 60, esse mesmo meio enunciativo é associado à atitude narrativa predominante na atividade linguageira da professora K. Temos, assim, um exemplo do dinamismo e da variedade das possibilidades de agenciamento dos meios enunciativos, mobilizados em associação a diferentes atitudes discursivas e para produzir diferentes efeitos de sentido.

O exemplo AE4 apresenta outra manifestação de atitude explicativa na produção discursiva da professora AK, apresentando também o objetivo de sua ação. O diferencial, nesse caso, é que, em vez de mostrar sua ação por meio de uma dramatização, ela a descreve verbo-visualmente, em uma retomada reconstitutiva do que se vê fazer no filme. E, logo em seguida, ela explicita o objetivo daquela ação.

No exemplo AE5, a atitude explicativa da ação da professora G é antecedida por uma atitude descritiva da situação. Na verdade, esse é um procedimento básico, observado também em AE2 e AE4. Parece mais fácil/necessário retomar primeiramente a situação/ação vista, reconstituí-la ou recontextualizá-la linguisticamente, para, então, explicitar os seus objetivos, motivações e determinantes. Nesse caso, G explica a relação entre o ato de sentar e as circunstâncias e objetivos da atividade docente a cada momento; além disso, ela descarta a possibilidade de uma relação (mencionada na pergunta da pesquisadora) entre o ato de sentar e o fato de estar cansada.

Atitude descritiva

Compreendemos a *atitude descritiva*, nos diálogos de autoconfrontação, como a contextualização das situações em que se desenrolam as ações, bem como a descrição das próprias ações, mostrando sua relação com as circunstâncias de suas realizações. Desse modo,

a atitude descritiva pode estar em estreita relação tanto com a atitude narrativa de situações passadas, como com a atitude explicativa de uma situação geral ou situação específica do ensino-aprendizagem, como também com a definição do *modo de agir* do sujeito em determinadas situações. Em suma, concebemos como atitude descritiva a tendência do discurso em apresentar uma espécie de desenho ou pintura das ações e situações.

Quadro 62 - Atitude descritiva

Atitude descritiva (AD)	
Exemplos concretos	Imbricações
<p>AD1 “<u>“aí eu... [olha tela] [...]</u> eu repeti três vezes né... [...] às vezes eu repito <u> muito mais [movimento mão circular]</u>... eu eu eu não sigo nem na aula e nem na prova por exemplo tantas vezes... tem que ser tantas vezes... porque para alguns alunos duas ou três vezes é o suficiente pra... pra me responder... pra... chegar ao objetivo <u> que eu como professor [aponta para si] quero dele [aponta lado]... pra outros não [mão espalmada]</u> né... então eu sempre tenho uma tendência <u> de repetir repetir repetir e repetir [movimento mão circular]</u>... (17M, ACS-M).</p>	<p>Nesse exemplo, a professora apresenta primeiramente uma breve atitude narrativa de retomada recontextualizadora da ação vista no filme: a repetição do áudio de compreensão oral. Tal recontextualização serve de base para a atitude descritiva-explicativa por meio da qual ela define o seu modo de agir naquela situação – repetir o áudio várias vezes –, enfatizando sua ação com o gesto [movimento mão circular]. Além disso, ela explicita a compreensão e a preocupação determinantes do seu modo de agir: respectivamente, a percepção sobre os diferentes níveis dos alunos e a preocupação de que todos possam alcançar o objetivo da tarefa.</p>
<p>AD2 “[...] eles foram falando <i>deux filles... un garçon...</i> tinha uns que estavam dizendo que... é... errado tá? <i>deux garçons... une fille...</i> mas aí eu... eu deixo passar como se eu não tivesse ouvido... [sorri] entendeu? porque aí... até mesmo porque se eu disser <i>não!</i> ou então se eu... a não ser que eu sinta que o aluno sabe aí eu digo <i>vous êtes certains?</i> mas aí às vezes o aluno diz com certeza e não é... aí eu deixo passar como se eu não tivesse ouvido porque depois ele vai saber que não é... e também não fica constrangido ...” (37M, ACS-M).</p>	<p>Aqui, novamente, a professora primeiramente contextualiza a situação vista com uma atitude narrativa-descritiva; nesse caso, relatando que os alunos estavam respondendo erroneamente à pergunta de compreensão oral. Em seguida, a professora descreve o que ela faz, pode fazer ou evita fazer, explicando as razões relacionadas a cada possibilidade de ação. É interessante observar que a ação que ela costuma fazer em caso de respostas erradas é, aparentemente, uma não-ação – “eu deixo passar como se não tivesse ouvido” –, cujo objetivo é não constranger o aluno que errou.</p>
<p>AD3 “geralmente eu traduzo mesmo... só digo o que é em português aí às vezes eu... eu faço brincadeiras joguinho de vocabulário... pra adivinhar o que é a palavra tal [...] mas quando perguntam... <i>o que é isso?</i> eu tento fazer uma mímica um desenho... mas quando não dá certo <u> eu digo mesmo [bate palma mão perna]</u> e às vezes... quando eu acho muito complicado <u> eu traduzo [bate palma mão perna]</u> ... (73K, ACS-K).</p>	<p>Esse enunciado é uma resposta à pergunta da pesquisadora sobre como a professora trabalha o vocabulário. Como vemos, sua resposta se apresenta com uma atitude descritiva de ações que ela costuma fazer sem recorrer ao uso da língua portuguesa, e explicita a decisão de “traduzir”, isto é, dizer o significado da palavra em português quando os alunos não conseguem entender ou quando ela acha “muito complicado”.</p>
<p>AD4 “[...] geralmente eu lido com o impasse assim eu vou tentando não traduzir... sei lá fazendo mímica desenhando tentando criar uma situação pra ver se eles conseguem chegar até a resposta... caso contrário né... eu acabo falando a tradução... mas depois que eu traduzi uma vez eles já conhecem</p>	<p>Esse segmento também é parte da resposta a uma pergunta da pesquisadora; nesse caso, sobre a forma de lidar com o impasse entre falar francês ou falar português em uma turma de primeiro semestre. A professora G apresenta também uma atitude descritiva por meio da qual ela enumera ações que costuma fazer para evitar falar em português. De modo semelhante à professora K,</p>

	aquela palavra... então não tem a necessidade sempre né... (43G, ACS-G).	ela só traduz quando os alunos não conseguem entender. Além disso, ela revela a concepção de que uma palavra só precisa ser traduzida uma vez.
AD5	“[...] eu não digo assim <i>AH se não fizer não entra na AULA...</i> não sou assim autoritária... mas <u>querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à responsabilidade [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa]</u> com o idioma com o ensino... [...]” (23AK, ACS-AK).	Esse exemplo tem um aspecto bem particular: o fato de que a professora define o seu modo de agir descrevendo ações na forma negativa, isto é, apresentando o que ela não faz e o que ela não é. Como vemos, ela mobiliza, inclusive, o discurso citado direto para mostrar uma “ação deslocada”. Só depois ela descreve a sua ação sobre o comportamento do aluno, usando, nesse momento, metáforas gestuais para descrever verbo-visualmente o seu modo de agir.

Fonte: elaborado pela autora.

Os exemplo AD1 e AD2, ambos enunciados pela professora M, mostram a manifestação inicial de uma breve atitude narrativa recontextualizadora da ação/situação vista no filme. A partir disso, ela toma uma atitude descritiva por meio da qual ela generaliza a ação pontual vista como uma definição do seu modo de agir, isto é, descrevendo aquela(s) ação(ões) como fazendo parte do seu repertório de ação usual, como o seu *modus operandi*, digamos assim. Além disso, com o exemplo AD2, compreendemos o valor da recontextualização fornecida pela própria professora para podermos acessar os implícitos de sua atividade docente. Nesse caso, a simples observação daquela situação não nos permitiria compreender a aparente “não-ação” da professora visando não constranger o aluno que respondera incorretamente à pergunta de compreensão oral.

Os exemplos AD3 e AD4 tocam a questão do uso da língua materna ou da “tradução” na aula de línguas. Os enunciados são de duas diferentes professoras – M e G –, mas observamos, pela descrição que elas fazem de suas ações em relação à questão, uma tendência comum a evitar o uso do português, procurando deixar a “tradução” como um último recurso para o caso de os alunos não compreenderem a explicação do vocabulário em francês. As professoras enumeram, ainda, por meio da atitude descritiva, algumas diferentes ações realizadas por elas para evitar a “tradução”.

O exemplo AD5 é bastante peculiar em comparação com os demais exemplos. Nesse caso, a professora AK define o seu modo de agir recorrendo primeiramente à descrição de ações negativas, digamos assim. Isto é, ela apresenta primeiramente o que não faz, inclusive recorrendo ao discurso citado direto ilustrativo de uma ação “deslocada”. Somente depois, ela define/descreve de modo afirmativo o seu modo de agir – que constitui uma ação sobre o comportamento dos alunos –, inclusive, servindo-se de metáforas gestuais para mostrar e enfatizar a característica de sua ação (induzir *sutilmente* o aluno à responsabilidade).

Gostaríamos, ainda, de destacar nossa observação de como a atitude descritiva esteve relacionada à definição do modo de agir apresentado, geralmente, no presente do indicativo. Com efeito, em muitos momentos, observamos uma espécie de generalização do *modus operandi* a partir de ações pontuais vistas no filme ou, ainda, em resposta à pergunta da pesquisadora sobre a forma de lidar com determinado aspecto do trabalho docente. Além disso, observamos também que as professoras, em alguns momentos, recorreram à descrição de ações negativas, isto é, ações docentes “deslocadas” (como no exemplo AD5), para enfatizar as ações típicas de seus modos de agir por meio da oposição ao que elas não fazem.

Estilo discursivo das professoras na atividade linguageira em autoconfrontação

Quanto ao estilo discursivo das participantes, expusemos, mais acima, a recorrência, na atividade linguageira da professora K, de uma atitude narrativa, isto é, sua tendência em relatar as ações vividas no passado. Muito embora, vimos também (no quadro 60 e nos exemplos AE2 e AD3 – apresentados, respectivamente, nos quadros 61 e 62), a imbricação com atitudes descritivas e explicativas, e com a exposição da percepção/compreensão sobre determinados aspectos da atividade docente.

Já a atividade linguageira das professoras M e AK, nos diálogos de autoconfrontação, apresentaram uma tendência à reconstrução *explicativa* das situações e ações vistas/vividas. Nesse sentido, elas tenderam a expor as *concepções* subjacentes a suas ações docentes, isto é, a apresentar a *percepção e compreensão* determinando seus modos de agir. Além disso, elas explicitaram, em muitos momentos, o direcionamento de suas ações para as ações dos alunos, visando agir sobre seus comportamentos em prol da organização das condições do trabalho docente e da aprendizagem. A esse respeito, M e AK apresentaram, em vários momentos, uma atitude avaliativa sobre as situações de ensino-aprendizagem, sobre o comportamento esperado dos alunos e sobre a conduta do professor em relação às situações. Vejamos exemplos do estilo discursivo das professoras.

No seguinte segmento de enunciado, M apresenta uma atitude explicativa-avaliativa da dificuldade dos alunos iniciantes e da conduta do professor em relação ao que ele pode ou não exigir dos alunos nesse nível inicial da aprendizagem.

[...] porque é muito difícil por exemplo [mão-envelope]... um aluno tá no primeiro semestre... então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua [movimento mão ouvido]... então quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo... interpretar logo esse diálogo [mão espalmada] é uma coisa bem incoerente [mão espalmada] logo aí [aponta tela] no início da aula [mão espalmada] né... [...] (1M, ACS-M).

Observamos, ainda, nesse segmento, o tom geral e argumentativo com que a professora M apresenta sua concepção sobre essa fase inicial do ensino-aprendizagem de LE. Como vemos, em vez de marcar sua autoria, ela se refere ao “professor” e ao “aluno” de um modo geral. Quanto ao tom argumentativo, os gestos entoacionais retóricos [mão-envelope] e [mão espalmada] enfatizam/pontuam os elementos-chave de sua avaliação da situação: isto é, reforçam a “dificuldade” do aluno iniciante e a “incoerência” de se exigir que esse aluno “inteprete logo o diálogo” na “fase inicial” da aprendizagem da LE.

O segmento de enunciado, a seguir, mostra uma exposição da professora AK sobre a forma como ela percebe o comportamento dos alunos em relação à participação e ao cumprimento de tarefas e prazos.

[...] eu percebi que **quando a gente deixa MUITO à vontADE...** né assim... são poucos alunos que têm o discerniMENTo de cumprir PRAZos... e **quando você estabeLEce você tem um retorno maior...** porque aqueles que só funcionam na base de PRAZos... de DATas... eles enTREGam sabem que vão ter um retorno de participação... e é de uma forma assim mais é... de uma brincaDEIra que vai ter um fundo pedaGÓgico [mão espalmada] [...] (23AK, ACS-AK). [grifos nossos].

Como podemos ver, seu discurso também tem um tom geral, em vez de se referir a si mesma como professora, ela faz referência, primeiramente, ao coletivo “a gente” e, em seguida, a um “você” indeterminado. Desse modo, compreendemos que a concepção apresentada por ela ganha um status de “regra” orientadora de sua conduta, isto é, de sua ação sobre o comportamento dos alunos: não deixar muito à vontade, mas, pelo contrário, estabelecer prazos. Observamos também a manifestação do mesmo gesto entoacional retórico usado pela professora M – [mão espalmada] –, reforçando argumentativamente a “função pedagógica” que ela atribui à sua ação.

Quanto ao estilo discursivo da professora G, a nosso ver, ele foi um pouco comprometido (ou diferentemente “moldado”) pelo confronto com as dificuldades e particularidades daquela turma³⁴⁹, bem diversa daquelas em que atuaram as professoras K, M e AK. Nesse sentido, observamos que, em muitos momentos, a atividade languageira da professora G esteve voltada para a exposição das dificuldades daquela turma, inclusive manifestando de modo recorrente uma atitude avaliativa das situações percebidas por ela como “problemáticas” ou “complicadas”. Por exemplo, os segmentos de enunciados abaixo

³⁴⁹ Como vimos, em 5.2.2.1.2, aquela turma fora aberta especificamente para o público de alunos oriundos da graduação em Letras-Francês.

mostram como ela relata e avalia, respectivamente, os problemas 1) da evasão naquela turma, e 2) da impontualidade (e quiçá também do pouco comprometimento) dos alunos.

[...] nessa turma tem várias dificuldades [olha tela] ... a primeira é a quantidade de alunos... então já vou com aquela [expressão facial de desânimo] *ai meu Deus! espero que vá pelo menos...* [sorri] porque se um falta fica assim dois... um né... no máximo três... nunca... só na primeira uma das primeiras aulas foi que conseguimos reunir todos juntos... reunir todos... mas nas demais aulas é assim dois três e é bem complicado... e ainda tem o livro... (75G, ACS-G).

[...] eu queria até falar relacionado ao TEMpo... que sempre até no cronogra... no plano de curso e até no próprio livro... eu coloco *tanto tempo pra essa atividade...* e pela dificuldade que eu percebo [aponta para si] nessa turma [aponta tela] sempre o tempo pra eles... se eu dou dez minutos sempre eles colocam quinze... se eu digo quinze minutos sempre vai mais... o intervalo também... tudo relacionado ao tempo nessa sala é bem complicado... (118G, ACS-G).

Esses e outros fatores parecem ter configurado dificuldades e mesmo impedimentos à atividade docente da professora G. E, provocaram também, a nosso ver, um desvio do objeto da atividade linguageira em muitos momentos. Desse modo, a atividade docente em si (isto é, as efetivas ações vistas/vividas) acabou ficando em segundo plano, prejudicando sua retomada e desenvolvimento como objeto da produção discursiva.

Próximo ao final do diálogo de autoconfrontação simples, instigada pela pesquisadora sobre a possibilidade de uma mudança de postura em relação aos alunos, a professora enfatiza, por meio de uma avaliação comparativa, a discrepância que ela percebe naquela turma em relação a uma outra turma sua.

206P2: eu tô falando em mudança de postura... seria possível ou é difícil? como você vê isso? ou o problema é outro? qual seria o real problema?

207G: eu acho que seria possível... e até... que eu não sei... não sei como é que isso funciona na outra turma... é o mesmo semestre e é totalmente diferente... levo música e a gente faz outra coisa... é outra aula... lá eu sou uma pessoa totalmente diferente do que eu sou aqui... [...] (ACS-G).

Se, por um lado, as dificuldades e problemas enfrentados pela professora constituíram o objeto principal de sua produção discursiva, reduzindo as retomadas reflexivas e a possibilidade de desenvolvimento de sua atividade docente, por outro lado, esse fato evidenciou a existência de problemas e dificuldades que poderiam, então, receber um acompanhamento mais efetivo e conjunto dos supervisores de estágio, da coordenação pedagógica e dos formadores em geral. Assim, compreendemos que a possibilidade de explicitar, no quadro da autoconfrontação, os problemas e impedimentos concretos

vivenciados pelos professores estagiários também se revela como algo favorável à formação, na medida em que essas dificuldades possam ser retomadas como objetos de debate a serem discutidos, em outros momentos, pelo coletivo de estagiários – uma vez que os problemas/dificuldades de um podem ser semelhantes àquele(a)s vivido(a)s por outros –, com a intermediação dos professores formadores, supervisores e/ou coordenadores pedagógicos.

Voltaremos a ponderar sobre essa questão na seção 6.3. Por ora, passemos à discussão da circulação e do entrecruzamento das atitudes discursivas na troca verbal em autoconfrontação.

6.1.3.2 Entrecruzamento de atividades, circulação de atitudes discursivas e desenvolvimento

Nesta subseção, gostaríamos, primeiramente, de fazer um resumo do estilo discursivo das pesquisadoras, em que foi predominante a atitude incitativa – embora esta tenha se manifestado de diversas formas, seja como atitude interpretativa-incitativa, seja como atitude interrogativa-incitativa, ou, ainda como atitude interpretativa-interrogativa-incitativa. Em seguida, mostramos alguns exemplos dos efeitos do cruzamento entre atividades: da pesquisadora com a professora (em ACS) e dos pares entre si (em ACC). E, por fim, ilustramos a circulação de atitudes discursivas – seja dentro de um mesmo enunciado em reação à imagem de si, seja pelo efeito da troca entre interlocutores –, a partir do que fazemos a hipótese de que tal circulação sinaliza e constitui um processo de desenvolvimento.

Estilo discursivo das pesquisadoras P1 e P2

No que concerne à atividade linguageira da pesquisadora P1, comentamos, na seção 5.1, como ela manifestou enunciados mais breves, com uma atitude predominantemente incitativa à produção discursiva das professoras. Nesse sentido, sua atividade linguageira voltou-se principalmente para a atividade das interlocutoras sobre suas próprias ações e as situações docentes apresentadas vistas/vividas. Assim, observamos sua tendência a evitar expor sua posição sobre o objeto do debate, embora alguns enunciados tenham deixado entrever uma posição interpretativa do visto/dito na atividade de trabalho ou na atividade linguageira das professoras sobre o próprio trabalho. Contudo, observamos que essas interpretações implícitas, apresentadas muitas vezes com um tom interrogativo, visavam sobretudo instigar o comentário e a reflexão das professoras sobre suas ações, seus modos de fazer e de compreender as situações de trabalho, mas sem predeterminar o objeto discursivo.

No seguinte enunciado, por exemplo, observamos que a pergunta de P1 resume sua compreensão sobre o modo de agir da professora M, a partir do visto no filme e do dito pela professora (em 1M).

2P1: ah então você [mão → M] sempre faz [olha e aponta tela]... dá esse tipo de instruções antes deles escutarem algum áudio? um exercício [aponta ouvido] em que eles têm que escutar? (ACS-M).

Levantamos a hipótese de que essa pergunta visa incitar a confirmação sobre o aspecto costumeiro daquela ação (isto é, não como uma ação pontual, mas como seu modo de agir naquela situação) – nossa compreensão baseia-se na observação do uso do advérbio de frequência somado à afirmação da ação no presente do indicativo. Além disso, supomos ainda que a pergunta visa instigar o desenvolvimento do comentário sobre o assunto.

Os três seguintes exemplos ilustram a atitude diretiva de P1, manifestada apenas na troca verbal com a professora K³⁵⁰ e no início do diálogo de ACS. Como a professora K tendeu, inicialmente, a não comentar tão prontamente as sequências de sua atividade docente, a pesquisadora instigou sua produção discursiva de modo diretivo. Contudo, depois dessas intervenções, K passou a comentar de modo mais fluido sua atividade de trabalho.

1P1: quando você quiser parar para comentar...

7P1: [aponta K] aí você [aponta tela] pode descrever... dizer o que você tá fazendo?

9P1: certo... aí você pode estar sempre assim [olha e aponta tela] tentando descrever a situação pra eu entender o que você está fazendo e por quê... certo? (ACS-K).

Em alguns momentos, P1 apresentou uma atitude interpretativa em reação ao visto no filme das atividades de ambas as professoras (EXP1).

15P1: e assim [mão → K] uma coisa [olha tela] você sempre fala em francês né... você procura que eles entendam em francês... (ACS-K).

6P1: aí no caso [olha e aponta tela] você explica pra eles bem direitinho em português antes deles... (ACS-M).

Nesses casos, a pesquisadora observa o mesmo tipo de aspecto da atividade docente, mas em relação ao qual cada professora apresenta uma diferente forma de agir: uma fala mais em francês e a outra em português. Com essa atitude interpretativa, P1 instiga, na

³⁵⁰ A professora M tendeu a tomar a iniciativa de comentar as sequências de sua atividade inicial, o que tornou desnecessária uma intervenção diretiva por parte da pesquisadora.

professora K, uma resposta descritiva-explicativa do seu modo de agir, e, na professora M, uma resposta predominantemente explicativa-argumentativa, na qual ela expõe também sua compreensão sobre a “incompatibilidade” da relação entre falar a língua estrangeira para uma turma de primeiro semestre e ter que cumprir o programa do curso.

De modo semelhante ao enunciado 15P1 (ACS-K), a pesquisadora apresenta em outros momentos, uma atitude interpretativa e/ou incitativa à reflexão sobre o modo de agir das professoras.

Pergunta dirigida à professora M (ACS-M)

52P1: então é seu costume [aponta tela] fazer sempre dessa forma? que eles leiam primeiro e depois você...

Perguntas dirigidas à professora K (ACC-M)

24 P: e você não costuma fazer assim? [olha K]

28 P: e você já pensou assim sobre o que lhe faz parar logo e perguntar?

Destacamos, por fim, as seguintes perguntas interpretativas com as quais P1 instiga a professora K a refletir sobre a causa de sua “percepção sensível”, expressa por ela em reação à imagem de si no filme.

110P1: e o quê que você [aponta K] acha que lhe cansa mais [movimento mãos ventre → fora] traz mais esse [movimento mãos ventre → fora] esse cansaço?

112P1: falar o tempo todo? e em relação aos alunos? [olha e aponta tela] você disse que ela... [aponta tela] ela não... entendeu... [aponta K] não sei... (ACS-K).

Voltaremos a essas perguntas mais adiante, para mostrar como elas desencadeiam uma nova atitude avaliativa na professora K sobre sua própria reação “emocional”. Por ora, discutamos um pouco o estilo discursivo da pesquisadora P2.

A pesquisadora P2 também manifestou enunciados diretivos ao comentário da atividade vista, mas sobretudo direcionados à professora AK. Esta, inicialmente, parecia esperar a autorização ou o sinal da pesquisadora para comentar. Já a professora G apresentou mais facilidade em tomar a iniciativa do comentário. E, de modo semelhante à EXP1, as atitudes diretivas ocorreram também mais no início do diálogo. Vejamos exemplos.

18P2: você quer comentar isso?

33P2: você quer comentar? (ACS-AK).

Como já tivemos oportunidade de comentar na seção 5.2, a pesquisadora P2 apresenta mais explicitamente sua compreensão responsiva em relação ao que vê e ouve da atividade de trabalho das professoras e também de suas atividades linguageiras em autoconfrontação. Os exemplos abaixo mostram como P2 manifesta, em vários momentos, sua interpretação sobre o anteriormente dito pela professora sobre sua própria ação.

20P2: o aluno tá entrando em débito...

29P2: então você determina... você não espera que voluntários /

31P2: / se pronunciem

35P2: // então você faz realMENte... uma verdaDEIra BLItz (ACS-AK).

Já no exemplo a seguir P2 retoma a ação da professora vista no filme, inclusive, reproduzindo-a por meio de discurso citado direto e, em seguida, formula uma série de perguntas direcionando a reflexão e avaliação da professora sobre sua própria ação.

quando você diz *ninguém vai escapar*... você consegue é... controlar... quando eu digo controle no sentido de avaliar certo? você consegue avaliar o rendimento de todos os seus alunos numa atividade? você diz assim *cada um vai falar... ninguém vai escapar* não é isso? então como você administra isso? de fazer todo mundo falar? de uma forma que ninguém fique de fora... (27P2, ACS-AK).

Observamos, assim, que P2 foi mais interventiva no sentido de apresentar perguntas direcionando os objetos de discurso sobre o qual as professoras deveriam comentar. Nesse sentido, o seguinte exemplo mostra como a pesquisadora propõe sua própria compreensão sobre a situação de dificuldade das turmas iniciantes, incitando a professora G a apresentar sua posição sobre a questão.

então como você lida com essa dificuldade de o aluno tá no primeiro semestre e há aquele impasse “falo em francês ou falo em português?” como você consegue resolver essa dificuldade? porque é uma dificuldade... (40P2, ACS-G).

Por fim, observamos que, em determinados momentos, a atividade linguageira de P2 tendeu a instigar a “percepção sensível” da professora G, incitando sua apreciação sobre uma determinada situação visivelmente difícil para a professora.

66P2: como que você lida por exemplo nessa situação em específico com dois alunos?

68P2: como é que é começar uma aula ou às vezes ir até o final com apenas dois alunos?

72P2: você acha isso uma dificuldade?

74P2: e como você ultrapassa essa dificuldade?

76P2: e é desestimulante?

78P2: você fica mais triste assim? quando tem só dois? (ACS-G).

Dada a dificuldade da professora G, nesse momento, em comentar a situação visualizada, P2 enumera uma série de questões (um tanto interpretativas), tentando auxiliar a produção discursiva da professora e, ao mesmo tempo, direcionando o comentário para a “percepção sensível” da situação (“você acha isso uma dificuldade?”, “é desestimulante?”, “você fica mais triste assim?”). Fazemos a hipótese de que esse direcionamento possa estar relacionado à compreensão da dificuldade apresentada pela professora na atividade linguageira – dificuldade sinalizada inclusive em sua expressão gestual (o sorriso sem graça, o olhar fixo na tela). E, de fato, em 75G, a professora expressa, de um modo enfático, o seu desestímulo face à situação por meio do discurso citado direto: “*ai meu Deus! espero que vá pelo menos...*”.

Vejam, agora, alguns exemplos do efeito do entrecruzamento das atividades da pesquisadora e de cada professora, e das professoras entre si.

O cruzamento entre atividades

Quanto ao entrecruzamento das atividades da pesquisadora e de cada professora, nos diálogos de autoconfrontação, podemos destacar, primeiramente, a situação supracitada entre a pesquisadora P2 e a professora G. Observamos que as perguntas da pesquisadora, embasadas em sua interpretação da dificuldade que a situação de uma turma com poucos alunos provoca na professora G, incitam esta última a avaliar a situação e a refletir sobre sua forma de lidar com ela. E, como vimos, as perguntas-interpretativas-icitativas da pesquisadora (66P2, 68P2, 72P2, 74P2, 76P2, 78P2, ACS-AK) auxiliam e direcionam a produção discursiva da professora G, que acaba por avaliar (em 75G e 79G, ACS-G) a dificuldade daquela situação e a expressar sua “percepção sensível”, isto é, o seu desestímulo.

No que concerne à troca verbal entre a pesquisadora P2 e a professora AK, podemos citar o seguinte exemplo. Durante o debate sobre o uso da metáfora sobre SPC e SERASA pela professora AK, para agir sobre a participação e frequência dos alunos, a pesquisadora coloca a seguinte pergunta.

e pra você determinar esse tipo de controle digamos assim... é... você acha simples você acha que está sendo muito austera ou não? você acha que FUNCIONA, então vamos manter esse método... (22P2, ACS-AK).

Observamos, na pergunta 22P2, a compreensão responsiva da pesquisadora, interpretando a ação da professora como um “tipo de controle”; e, observamos também sua atitude incitativa, instigando a professora a avaliar o “método” utilizado por ela, tanto em termos de seu funcionamento, como em termos de uma eventual “austeridade”.

Tal pergunta, com as interpretações nela veiculadas, leva a professora AK a construir um enunciado explicativo rico em diferentes atitudes discursivas e meios enunciativos. Primeiramente, ela mostra ter desenvolvido esse recurso na prática com base na observação do comportamento dos próprios alunos. De certo modo, seu discurso tem um fundo argumentativo, na medida em que mostra a justeza de sua ação em relação à necessidade de alguns alunos “que só funcionam na base de prazos”. Ao mesmo tempo, respondendo à menção de que sua ação possa apresentar uma certa austeridade, a professora “defende” sua ação metafórica (SPC e SERASA) caracterizando-a como uma “brincadeira”. Contudo, sua reação de “defesa” se manifesta, principalmente, na definição que ela apresenta sobre o seu modo de agir, construído justamente em oposição a ações que poderiam ser consideradas austeras: “eu não digo assim *AH se não fizer não entra na AUla...* não sou assim autoritária...” (23AK, ACS-AK). Em seguida, a professora apresenta de modo afirmativo e verbo-visualmente o seu modo de agir: “mas querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à responsabilidade [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa]” (23AK, ACS-AK).

Em uma situação um tanto semelhante a esta última, a pesquisadora P1, percebendo que a professora K estranha o modo de agir da professora M, na confrontação com o filme da atividade desta última, dirige-lhe as seguintes perguntas:

24 P: e você não costuma fazer assim? [olha K]

28 P: e você já pensou assim sobre o que lhe faz parar logo e perguntar? (ACC-M).

Na primeira pergunta subentende-se a interpretação de P1 de que K estranha a ação de sua colega porque ela mesma faz diferente. Como a professora K confirma a compreensão da pesquisadora, esta coloca a segunda pergunta, com a qual ela instiga K a refletir sobre sua ação, diferente daquela da professora M. Essa pergunta desencadeia, de fato, a produção discursiva da professora K, na qual supomos uma tomada de consciência sobre o

seu modo de agir, na medida em que ela reconstrói por meio de uma atitude descritiva-explicativa suas ações, relacionando-as às circunstâncias de realização e aos seus objetivos.

Quanto ao cruzamento da atividade da pesquisadora P1 com a professora M, observamos, desde o início da autoconfrontação simples, que M tendeu a apresentar um discurso mais geral e abstrato, não marcando inicialmente sua autoria das ações recontextualizadas, mas evocando o professor e o aluno em geral. Contudo, à medida que a troca verbal com a pesquisadora foi se desenrolando, as interpelações de P1 fazendo-a voltar-se para a atividade vivida (com os gestos de apontar e olhar tela) e para si mesma (designando-a como a autora das ações – “você” + gesto [mão → M]) contribuíram, gradativamente, para que M marcasse sua voz e sua autoria na produção discursiva sobre a experiência vivida.

No que concerne ao cruzamento da atividade dos pares entre si, fazemos aqui a remissão aos momentos da ACC entre as professoras M e K, nos quais elas se apropriam de algum aspecto da atividade uma da outra – seja da atividade docente, seja da atividade linguageira em autoconfrontação.

No caso da professora M, observamos que, no confronto com a atividade docente da professora K, ela se apropria da forma de ação da professora K – falar o tempo todo em francês –, mas adaptando-a à sua própria preocupação. Nesse sentido, a sua apropriação manifesta-se na formulação de uma nova possibilidade de ação, a qual ela constrói por meio do recurso ao discurso citado direto, no enunciado 67M (ACC-K).

[...] se eu falasse o tempo todo em francês [movimento circular mãos]... [olhar horizonte] pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe... eu falaria em francês... *qu'est-ce que vous... qu'est-ce que vous avez compris ?* [olha e aponta tela] ... *d'après vous qu'est-ce que vous pensez que c'est faire le ménage ?... né... donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais ?* [estala os dedos] [olha K] [...] (67M, ACC-K).

Quanto à professora K, observamos que, em alguns momentos de debate com a professora M, em reação à posição manifestada por esta, K apropria-se de determinados meios enunciativos utilizados por M, para contrapor a sua própria posição. Por exemplo, na oposição entre os enunciados 13M/15M e 16K, vimos que K recorre primeiramente a uma pergunta retórica, como fizera M (em 13M), para organizar a sua produção discursiva e a exposição de sua compreensão sobre uma determinada situação vista no filme da atividade da professora K. E, ainda em 16K, a professora serve-se também da dramatização para

apresentar “ações deslocadas”, que, pelo efeito de oposição, ajudam a apoiar e reforçar a coerência/conveniência de sua ação na situação. Pudemos observar, quando da análise dessa sequência, que a professora M já havia utilizado esse meio enunciativo, em 15M, para mostrar o que ela faz e evita fazer naquela situação. Rememoremos.

Meio enunciativo	Professora M	Professora K
Pergunta retórica	“mas você não tem a impressão [olha e aponta K] de que eles já leram <u>em casa</u> [aponta tela] não?” (13M, ACC-K)	“mas aí o quê que acontece?” (16K, ACC-K)
Dramatização apresentando “ação deslocada”	“eu não vou dizer... <i>ah... mas você leu</i> [olha e aponta lado] né... não... mas eu procurava dar atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido... né... e que estavam... querendo...” (15M, ACC-K)	“eu não podia também dizer <i>não! para de falar agora</i> [braço estendido + palma para fora baixo] <i>pros outros poderem ouvir...</i> ” (16K, ACC-K)

Para finalizar esta seção, voltemo-nos para alguns exemplos da circulação de atitudes discursivas na atividade linguageira e na troca verbal em autoconfrontação.

Circulação de atitudes discursivas e desenvolvimento

Apresentamos, aqui, três exemplos de circulação de atitudes discursivas provocados por dois diferentes fatores: pelo efeito do confronto com a imagem de si mesma e da própria ação, e pelo efeito do cruzamento com a atividade da pesquisadora.

Dois desses exemplos estão relacionados à expressão da “percepção sensível” por parte da professora K em relação à tradução na aula de línguas. Esses exemplos fazem parte de uma mesma sequência de troca verbal (109K a 115K, ACS-K).

Em ambos os casos, é a manifestação da atitude avaliativa que nos parece sinalizar e, ao mesmo tempo, constituir o ápice de um micro-processo de desenvolvimento, materializado na transformação da percepção da professora K sobre si mesma e sobre sua própria ação.

No enunciado 109K (ACS-K), observamos que é o confronto com a imagem de si no filme que provoca a produção discursiva, ao final da qual a professora manifesta uma atitude avaliativa sobre o que vê de si mesma. Relembremos o enunciado.

[sorrindo] quando eu tô fazendo um esfo::rço danado [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... vem uma aluna e traduz [mãos-martelos pernas] eu... A::i! [movimento ascendente-denscendente tronco e braços] chega eu fico triste... [sorri] chega... [movimento ascendente-denscendente tronco e braços] [olha tela] ca::nso

mesmo... [bate dorso mão perna] dar aula cansa ... [bate dorso mão na mão] uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez... ela disse K... Ah::... [movimento ascendente-descente tronco e mãos] tu fica ofegante [movimento circular mãos] [bate dorsos mãos perna] eu nunca tinha notado... [olha e aponta tela] mas agora... [aponta tela] eu não percebia [aponta tela + aponta para si] mas agora vendo [aponta tela] realmente eu pareço cansa:da o tempo todo [movimento palma dentro altura rosto + bate dorsos mãos perna] (109K, ACS-K).

Observamos, nesse momento, principalmente por meio de diferentes combinações entre os gestos [apontar tela] e [olhar tela] e [apontar para si], que há um retorno reflexivo sobre si mesma, sobre sua “reação emocional”. Porém, até chegar ao momento avaliativo materializador e transformador da percepção, há todo um processo de construção da compreensão, sinalizado e constituído pela circulação de atitudes discursivas e meios enunciativos diversos mobilizados na produção do enunciado 109K.

Primeiramente, há uma recontextualização da situação: por meio de uma atitude descritiva, K apresenta a contradição entre sua ação e a ação de uma aluna. Em seguida, ela realiza uma dramatização mostrando sua “reação emocional” à ação da aluna. Depois disso, K expressa sua “percepção sensível” com uma espécie de *declaração confessional* sobre como aquilo lhe afeta. Na continuação, ela salta para o relato do testemunho de um observador externo (uma amiga sua) sobre o reflexo físico do desgaste ocasionado por sua atividade em sala de aula. Nesse momento, K repete a dramatização, mas como se fora da autoria do observador externo, como se reportasse o gesto realizado por sua amiga.

Finalmente, depois de todo esse percurso reconstrutor da experiência vivida e de sua “percepção sensível”, K chega a uma atitude avaliativa, expondo sua tomada de consciência sobre si mesma, sobre sua reação emocional/física. Como podemos observar na parte final do enunciado 109K, ela mesma compreende que foi a possibilidade de ver-se a si mesma que lhe permitiu perceber algo novo de si. Em outras palavras, a circulação de atitudes discursivas e diferentes meios enunciativos, constituindo um processo de tomada de consciência culminando na atitude avaliativa, foi provocada pelo efeito exotópico do confronto com a imagem de si no filme.

Contudo, em 109K, a professora categoriza sua reação emocional como cansaço: “chega... ca::nso mesmo... [...] dar aula cansa... [...] realmente eu pareço cansa:da o tempo todo” (109K, ACS-K). Nesse sentido, a continuação da troca verbal com a pesquisadora viabiliza uma nova tomada de consciência, isto é, uma nova avaliação com uma nova transformação da percepção de si. O cruzamento com a atividade da pesquisadora, sobretudo com as perguntas 110P1 e 112P1, instiga a professora K a refletir sobre a causa de seu

“cansaço”. A insistência da pesquisadora em fazer com que K reavalie a percepção construída por ela em 109K, leva-a a uma recategorização de sua “reação emocional” com um nova atitude avaliativa, em 115K (ACS-K): “eu acho que transpareci muito [olha e aponta tela] que fiquei meio... **irrita:da** [movimento palma dentro altura rosto + aponta para si] porque ela... agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]...”. Assim, compreendemos que, nesse momento, foi o papel da intermediação da pesquisadora que permitiu uma nova percepção da situação, e logo um desenvolvimento.

O terceiro exemplo refere-se a uma sequência da produção discursiva da professora G, na autoconfrontação simples. Nesse caso, é também a confrontação com a imagem de si e de sua própria ação, na situação apresentada no filme, que leva a professora a uma tomada de consciência sobre uma mudança em sua ação, comparativamente à sua atuação como professora no semestre anterior.

Como podemos rever no enunciado abaixo, a reação da professora ao filme evidencia a sua percepção de uma melhora de sua ação em relação à situação vista e recontextualizada em seu discurso.

outra coisa que eu acho bem complicado [ri] nessa turma... e vendo agora as filmagens eu acho que eu consegui melhorar relacionado a isso... que esse mesmo menino [aponta tela] fazia no semestre passado... e nunca o que eu planejava pra aula chegava pelo menos na metade... porque ele sempre desviava totalmente o foco das atenções e... eu às vezes acabava deixando né [palma aberta fora] [...] (174G, ACS-G).

Também nesse exemplo, a troca com a pesquisadora teve um papel fundamental na materialização da tomada de consciência em uma atitude avaliativa. É em resposta à pergunta da pesquisadora, instigando-a a perceber a possibilidade de intervir contra a ação inconveniente do aluno – “e em algum momento você já chamou atenção pra isso” (177P, ACS-G) –, que a professora G manifesta uma comparação avaliativa entre sua ação no semestre anterior (de relevar a ação do aluno) e sua ação atual (de não permitir que o aluno desvie o foco da aula). O mais interessante é que a avaliação é realizada por meio do recurso ao discurso citado direto, que reconstitui as duas ações, dando a elas uma certa autonomia, e permitindo distingui-las. Desse modo, supomos que a professora não apenas se dá conta de sua nova ação, como, assim o fazendo, ela a torna, de fato, disponível em seu repertório de ações.

A seguir, apresentamos o inventário de gestos construído a partir das manifestações concretas da produção gestual nos diálogos de autoconfrontação.

6.2 INVENTÁRIO DE GESTOS

Nosso inventário se distingue, inicialmente, de estudos clássicos do gesto, porque não criamos uma situação artificial para a produção gestual a ser estudada. Como dissemos ao final do capítulo três, nossa abordagem da dimensão gestual da fala consistiu na observação de sua realização concreta em nossos diálogos de autoconfrontação, com o interesse de compreender o papel e o funcionamento dos gestos como recursos na/da atividade linguageira de reconstrução e interpretação da experiência de trabalho vivida.

Nesse sentido, ressaltamos que nosso estudo do gesto foi guiado pela compreensão de que só é possível apreender o valor e a significação da produção gestual em sua imbricação com a produção verbal à qual ela se associa na enunciação. Por conseguinte, enquanto elementos constitutivos do enunciado concreto, buscamos também observar os efeitos e a apreensão do gesto na compreensão responsiva, isto é, sua retomada/transformação do lado da recepção.

Nossa apresentação está organizada esquematicamente de modo a destacar as diferentes funções da produção gestual na atividade linguageira em autoconfrontação. Assim, dividimos este inventário nas seguintes subseções.

Em 6.2.1, apresentamos os gestos que retomam/reconstituem ações docentes, os quais subdividimos em: 1) gestos compondo o recurso da dramatização (de ações habituais, de ações “deslocadas” e da “percepção sensível”); e 2) gestos compondo a descrição verbo-visual de ações docentes.

Em 6.2.2, abordamos os gestos que evidenciam as relações do sujeito com o objeto e com o outro, os quais, por sua vez, estão subdivididos em: 1) gestos que mostram a relação com a atividade inicial tomada como objeto da atividade linguageira em autoconfrontação; 2) gestos de interpelação ao interlocutor; e, 3) o uso do gesto [apontar para si] para enfatizar dois tipos de relação com o objeto.

Em 6.2.3, apresentamos e discutimos alguns exemplos de retomada e transformação do gesto na compreensão responsiva, isto é, na própria troca verbal em autoconfrontação.

Em 6.2.4, tratamos dos gestos que ressaltam a *alteridade constitutiva* dos alunos na atividade docente, ou seja, os gestos que evidenciam o direcionamento da atividade do professor para a atividade do aluno.

E, finalmente, em 6.2.5, abordamos e discutimos as funções semânticas e entoacionais da dimensão gestual dos enunciados de autoconfrontação.

Como já informamos em outro momento, ilustramos com imagens apenas os gestos da EXP1. Os gestos da EXP2 serão apenas descritos conforme nossas convenções de transcrição, isto é, entre colchetes e na cor vermelha.

6.2.1 Gestos que retomam / reconstituem ações docentes

Mostramos, nesta subseção, como os gestos foram utilizados, em vários momentos da produção discursiva em autoconfrontação, para reconstituir verbo-visualmente as ações docentes. Nesse sentido, observamos que essa função reconstituidora não se realizou de modo isolado, mas como parte constitutiva de dois diferentes meios enunciativos, integrando o verbal e o gestual: a dramatização e a descrição verbo-visual das ações docentes. A nosso ver, tais recursos ressaltam uma tendência das protagonistas a não apenas dizer suas ações, mas também a mostrá-las por meio de recursos verbais e gestuais.

6.2.1.1 Gestos compondo o recurso da dramatização

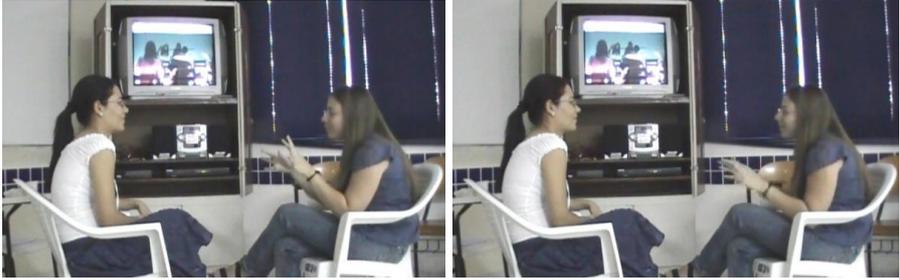
Os exemplos, a seguir, já foram apresentados e discutidos nas subseções 6.1.1.5 (quadros 52 e 53) e 6.1.1.4 (quadro 51) referentes à apresentação da dramatização como um meio enunciativo usado para reconstituir ações docentes (vistas/vividas, habituais e “deslocadas”), e também na subseção 6.1.1.6 (quadro 54), quando discutimos o uso particular da dramatização para expressar a “percepção sensível”.

Assim, nossa retomada desses exemplos, aqui, será breve, visando principalmente ilustrar a produção gestual enquanto parte constitutiva desses diferentes usos da dramatização.

Primeiramente, vejamos os gestos compondo a dramatização de ações habituais.

Quadro 63 – Produção gestual na dramatização de ações habituais

Dramatização de ações habituais (DAH)	
Professora K (EXP1)	
DAH1	“[...] <i>não não não...</i> [<i>acena palmas fora alto</i>] <i>fecha a página</i> [<i>movimento palmas para baixo</i>] [...]” (2K, ACS-K).
	

DAH2	<p>“[...] <u>não não não fecha</u> [acena palmas fora meio + movimento palmas para baixo] [...]” (4K, ACS-K).</p> 
DAH3	<p>“[...] aí <u>não não não</u> [acena palmas fora alto + braços estendidos frente] [...]” (1K, ACC-K).</p> 
DAH4	<p>“[...] aí eu <u>fecha fecha</u> [acena palmas fora meio + sorrindo]” (3K, ACC-K).</p> 
Professora AK (EXP2)	
DAH5	<p>“eu vou pedir pra alguém ler [olha vazio e aponta lado] aí <u>fulana!</u> [vira rosto e braço lateralmente depois aponta o lado oposto + sorrindo]” (32AK, ACS-AK).</p>
DAH6	<p>“dou cinco segundos na minha mente e <u>já</u> [vira rosto lateralmente depois aponta o lado oposto] <u>fulano!</u>...” (40AK, ACS-AK).</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Duas das professoras – K (EXP1) e AK (EXP2) – utilizaram gestos para compor a dramatização de ações habituais. Contudo, observamos que, enquanto K serve-se desse meio enunciativo para reconstituir a ação reparadora de um equívoco recorrente na sua ação instrucional, AK faz uso da dramatização para mostrar sua ação habitual e objetiva de designar os alunos, por exemplo, para um exercício de leitura.

O que nos parece interessante é que uma vez reconstituída por meio da dramatização, a mesma ação é novamente reproduzida pelas professoras (uma vez mais por AK, e três vezes ainda por K). Quanto à produção gestual, em todos os casos, evidencia-se o direcionamento da ação para um destinatário ausente, ou seja, o aluno.

Já o quadro abaixo mostra exemplos dos gestos compondo a dramatização de ações “deslocadas”.

Quadro 64 – Produção gestual na dramatização de ações “deslocadas”

Dramatização de ações “deslocadas” (DAD)	
DAD1	<p>“[...] eu não vou dizer... ah::: mas você leu [olha e aponta lado] né... não [palma fora meio lado]...” (15M, ACC-K).</p>  <p style="text-align: center;"><i>ah::: mas você leu</i></p>
DAD2	<p>“[...] eu não podia também dizer não! para de falar agora [braço estendido + palma para fora] pros outros poderem ouvir...” (16K, ACC-K).</p> <p>“eu também [mão espalmada meio + bate mão perna A] não ia dizer eu sei que você leu [sacode dedo indicador em riste frente]” (18K, ACC-K).</p>  <p style="text-align: center;"><i>não! para de falar agora pros outros poderem ouvir</i></p> <p style="text-align: center;"><i>eu sei que você leu</i></p>
DAD3	<p>“eu não vou ser severa de dizer não faça isso [aponta dedo indicador em riste frente] ou então nunca mais repita isso [aponta dedo indicador em riste frente]” (83AK, ACS-AK).</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

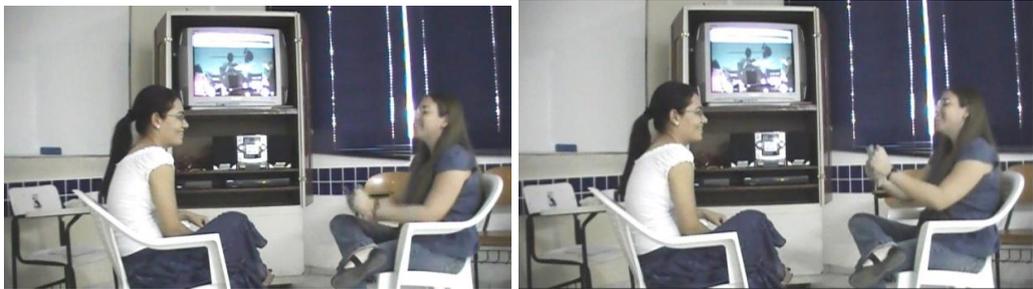
Observamos que os três casos de dramatização de ações “deslocadas” foram manifestados em momentos em que predominou uma atitude discursiva descritiva-explicativa do modo de agir das professoras em uma determinada situação da atividade docente.

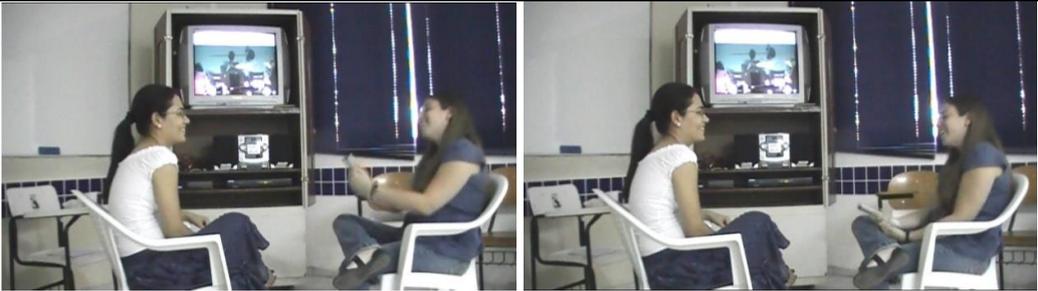
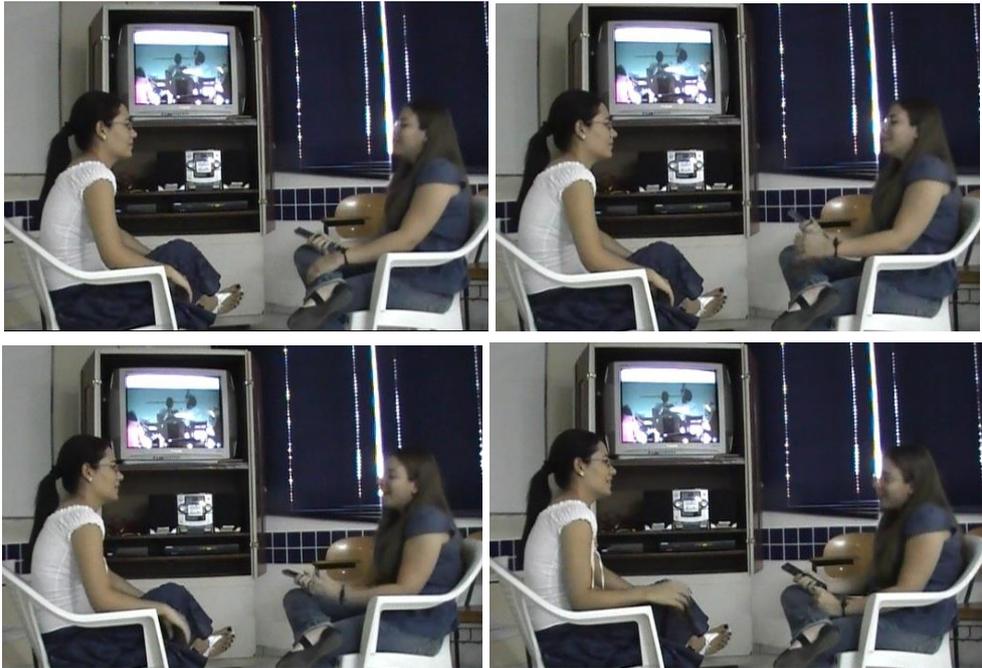
O que nos parece mais marcante nos gestos que compõem os dois tipos de dramatização supracitados (ações habituais e ações “deslocadas”) é o seu papel na “teatralização” das ações docentes. A nosso ver, o direcionamento dos gestos para o aluno ausente atesta o quanto a parte extraverbal é constitutiva do enunciado. Em outras palavras, a situação e a atividade docente tomadas como objeto da atividade linguageira são de tal modo constitutivas da enunciação que, em determinados momentos, como na dramatização, percebemos claramente a materialização das relações dialógicas entre o real e o linguageiro.

De fato, podemos observar, nas imagens dos quadros 63 e 64, como os gestos das professoras parecem tornar presente(s) o(s) aluno(s) ao(s) quais elas dirigem as ações encenadas. O direcionamento das mãos e do olhar das professoras associado ao discurso citado direto da ação linguageira docente parecem constituir um novo contexto enunciativo: é como se, por alguns instantes, o contexto da sala de aula fosse transportado para a situação da troca verbal em autoconfrontação por meio de recursos linguageiros verbo-visuais, que funcionam como instrumentos da reconstituição da situação e da ação docente. Na verdade, trata-se aí de uma realização bastante criativa do processo de recontextualização previsto pelo quadro metodológico da autoconfrontação.

Os exemplos apresentados, a seguir, mostram um outro tipo de dramatização, a qual se distingue pelo fato de que não é usada para reconstituir uma ação, mas a *reação emocional* ou *afetiva* das professoras face a um determinado fato ou situação do trabalho docente.

Quadro 65 - Produção gestual na dramatização da “percepção sensível” / “reação emocional”

Dramatização da “percepção sensível” / “reação emocional” (PS/RE)	
PS/RE1	<p>“quando eu tô fazendo <u>um esfo::rço danado</u> [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... <u>vem uma aluna e traduz</u> [mãos-martelos pernas] eu... <u>a:::i</u> [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas]” (109K, ACS-K).</p> 

	 <p style="text-align: center;"><i>a::i</i> [movimento ascendente-descendente tronco e braços]</p>
<p>PS/RE2</p>	<p>“ela traduz muito essa aluna [bate dorso mão perna] <i>a::i</i> [movimento ascendente-descendente tronco e mãos + bate dorsos mãos pernas]” (115K, ACS-K).</p>  <p style="text-align: center;"><i>a::i</i> [movimento ascendente-descendente tronco e mãos]</p>
<p>PS/RE3</p>	<p>“a primeira é a quantidade de alunos... então já vou com aquela [expressão facial de desânimo] <i>ai meu Deus! espero que vá pelo menos...</i>” (75G, ACS-G).</p>
<p>PS/RE4</p>	<p>“principalmente na aula de sexta... eu já vou assim [expressão facial de desânimo] pensando <i>ai meu Deus! [olhar alto]...</i>” (79G, ACS-G).</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Podemos perceber claramente, nas imagens acima, que os gestos apresentam outro tipo de configuração, remetendo à recriação de um contexto mais intimista relativo ao que teria sido internamente vivenciado pela professora. Nesse caso, os gestos não são dirigidos a um destinatário ausente. Eles voltam-se para o próprio sujeito enunciativo, constituindo a encenação do efeito ou reflexo material de um sentimento ou de uma reação emocional, tornado(a), assim, fisicamente visível.

Novamente, observamos a repetição da dramatização, isto é, também nesse momento, cada professora realiza mais de uma vez a dramatização referente à sua “percepção

sensível”, o que nos permite levantar a hipótese sobre a peso daquele fato ou situação sobre a emoção e a ação das professoras.

Além disso, nos quatro exemplos, o discurso citado direto corresponde, na verdade, a duas diferentes interjeições: a primeira – “*a::i*” – reforça o sentimento de contrariedade reconstituído nas dramatizações PS/RE1 e PS/RE2; a segunda – “*ai meu Deus!*” – ajuda a exprimir, nas dramatizações PS/RE3 e PS/R4, o estado de ânimo da professora, isto é, o seu desestímulo face às dificuldades que ela enfrenta naquela turma, principalmente, em relação ao reduzido número de alunos.

6.2.1.2 Gestos compondo a descrição verbo-visual de ações docentes

O que há de comum entre os gestos apresentados no quadro abaixo é que eles compõem segmentos de enunciado manifestando uma retomada descritiva da ação docente. Assim, em todos os casos, os gestos ajudam a descrever as ações, isto é, a “desenhá-las” ou “pintá-las” verbo-visualmente.

Nos exemplos de DVV1 a DVV4 e também em DVV7, DVV8 e DVV12, os gestos complementam a reconstituição verbal da ação vista no filme. Já nos demais exemplos, os gestos reforçam a descrição do modo de agir, isto é, a afirmação sobre ações habituais, costumeiras, a partir do que é visto.

Quadro 66 - Gestos compondo a descrição verbo-visual de ações docentes

Descrição verbo-visual da ação (DVVA)	
(EXP1)	
DVVA1	“[...] <u>essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição</u> [movimento circular dedo indicador em riste] [...]” (2K, ACS-K).
DVVA2	“[...] era primeiro pra fechar o livro e <u>só escutar</u> [aponta ouvido]...” (3P1, ACS-K).
DVVA3	“é... <u>só escutar...</u> [aponta ouvido + aponta tela] [...]” (4K, ACS-K).
DVVA4	“[...] <u>um exercício</u> [aponta ouvido] em que eles têm que escutar?” (2P1, ACS-M).
DVVA5	“[...] às vezes eu repito <u>muito mais</u> [movimento mão circular]...” (17M, ACS-M).
DVVA6	“[...] então eu sempre tenho uma tendência <u>de repetir repetir repetir e repetir</u> [movimento mão circular]...” (17M, ACS-M).
DVVA7	“eu queria lhe perguntar uma coisa... <u>então quer dizer que você coloca duas vezes seguidas</u> [movimento circular dedo indicador] o mesmo diálogo? ” (16 K, ACC-M).
DVVA8	“não... tudo bem... <u>mas seguidas assim</u> [movimento circular mão]... não para? primeira vez... não para conversa... não? <u>coloca logo...</u> [movimento circular mão]” (19K, ACC-M).
DVVA9	“não... eu sempre coloco... paro... e converso com eles coloco também várias vezes... <u>mas sempre</u> [mão fatiando frente]” (25K, ACC-M).

DVVA10	“ <u>sempre</u> [mão fatiando frente]...” (26M, ACC-M).
(EXP2)	
DVVA11	“mas <u>querendo ou não sutilmente</u> [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou <u>induzindo eles à responsabilidade</u> [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa]” (23AK, ACS-AK).
DVVA12	“ <u>quando eu passo assim que eu fico olhando</u> [olha tela + gesto circular dedo indicador em riste] é pra ver se eles realmente estão na aula de francês... [...] aí <u>fico observando</u> [pende cabeça lateralmente] [...] <u>por isso que passo e fico olhando</u> [movimento circular dedo indicador sobre a mesa]...” (34AK, ACS-AK).
DVVA13	“eu sinto porque como eu trabalho com adolescentes também <u>essa...</u> [movimento circular mãos] <u>de tá fiscalizando observando...</u> [movimento circular mãos]” (36AK, ACS-AK).
DVVA14	“mas de uma maneira sutil <u>assim eu aproveito</u> [movimento circular mão sobre a mesa]” (83AK, ACS-AK).
DVVA15	“aí <u>eu começo a falar falar falar</u> [movimento circular mão] <u>andar andar andar</u> [movimento circular mão]” (112AK, ACS-AK).

Fonte: elaborado pela autora.

É interessante observar a recorrência do gesto [movimento circular mão/dedo indicador em riste], usado na maioria dos exemplos, mas associados a diferentes segmentos verbais, e, principalmente, completando e enfatizando a descrição de diferentes ações e modos de agir. Isso corrobora duas concepções correlatas: 1) a significação dos gestos está intrinsecamente ligada tanto à parte verbal do enunciado como à situação extraverbal, sem as quais seria impossível apreender sua significação; 2) os gestos têm um amplo potencial de significação, dado que um mesmo gesto pode ser associado a diferentes situações e a diferentes segmentos verbais, materializando diferentes significações em cada caso. Em DVVA5, por exemplo, o [movimento circular mão] enfatiza o modo como a professora K repete seguidas vezes o áudio do exercício de compreensão oral. Já em DVVA13, o mesmo gesto remete à significação metafórica da ação como uma “fiscalização”. E, em DVVA15, esse gesto reforça o dinamismo das ações da professora em sala de aula.

O par de enunciados DVVA9 e DVVA10, por sua vez, mostra como o gesto [mão fatiando frente], retoma a significação anteriormente manifestada na descrição verbal das ações: “eu sempre coloco... paro... e converso com eles”. Em outras palavras, é a associação do gesto com a parte verbal que lhe confere o seu valor semântico, e lhe permite realizar, de modo aparentemente autônomo, a mesma significação já posta em circulação.

Os exemplos DVVA11 e DVVA14 apresentam uma configuração que tende a constituir uma imagem que reforça a significação apresentada verbalmente: o [movimento circular mão sobre a mesa], realizado lentamente, materializa visualmente a sutileza da ação da professora; e o [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa] torna visível o modo como a professora tenta persuadir os alunos à responsabilidade.

6.2.2 Gestos que evidenciam as relações do sujeito com o objeto e com o outro

Destacamos, aqui, o papel dos gestos de apontar na observação das relações do sujeito com o objeto e com o outro. De fato, notamos, nos diálogos de autoconfrontação, a recorrência dos gestos [apontar tela], [apontar interlocutora], [apontar para si] e também [apontar vazio (frente/lado)].

De início, poderíamos associar esses gestos aos coverbais ilustrativos *dêiticos* (COSNIER, 1982, p. 266), no sentido de que eles tendem a designar o referente da fala. No que concerne ao gesto [apontar tela], por exemplo, observamos que todas as participantes (as professoras e a pesquisadora P1) apontaram a tela em vários momentos durante a produção discursiva, o que reforça nossa compreensão de que, nesses momentos, o discurso retoma efetivamente a atividade inicial como seu objeto. Esse gesto corrobora, ainda, a ideia de que o filme tem o estatuto de texto, de enunciado representativo da atividade de trabalho, pois mostra que os sujeitos a ele reagiram, manifestando sua compreensão responsiva.

Devemos ressaltar, contudo, que a diferença de estatuto do sujeito (professora protagonista, par observador ou pesquisadora) que aponta para a tela ou para o seu interlocutor esteve relacionada a uma mudança no valor do gesto. Por exemplo, quando é a pesquisadora que aponta a tela, tendemos a interpretar que o seu gesto (principalmente quando associado a uma pergunta interpretativa ou a uma atitude incitativa) mostra não apenas a sua própria reação ao filme, mas também sua intenção de agir sobre sua interlocutora, tentando fazê-la voltar o seu comentário para a experiência vivida ou provocar sua reação sobre determinado aspecto da atividade inicial apresentada no filme. Ainda mais quando o [apontar tela] aparece associado a uma interpelação verbal, gestual ou verbo-visual.

Durante a autoconfrontação cruzada, vimos que o par observador também interpelou, em alguns momentos, o par protagonista com perguntas e/ou comentários, durante os quais, realizou, às vezes, tanto o gesto [olhar/apontar tela] como o [apontar/olhar interlocutora]. Contudo, observamos que, em alguns casos, as perguntas tenderam a ser retóricas, servindo para auxiliar a atividade linguageira e reflexiva do próprio par observador sobre a situação ou aspecto da atividade docente suscitados pelo filme.

As professoras protagonistas da atividade inicial também manifestaram recorrentemente o gesto [apontar tela], em diferentes momentos, associado a diferentes atitudes discursivas (narrativa, explicativa, descritiva etc.), sugerindo o estabelecimento de um certo tipo de relação entre o que é dito e o que é visto.

Apresentamos, no quadro abaixo, alguns exemplos concretos, nos quais o gesto [apontar tela] evidencia que a atividade vista/vivida é tomada como objeto da atividade linguageira das professoras. Além disso, devemos ressaltar que o [olhar tela], manifestado muitas vezes em associação ao gesto de apontar – [olhar e apontar tela] –, tem também um valor corresponde a este, isto é, ambos mostram o direcionamento da atenção e da atividade do sujeito para determinado objeto ou pessoa. Examinemos o quadro.

Quadro 67 - Gestos enfatizando a relação com a atividade vista/vivida tomada como objeto da atividade linguageira

Gestos enfatizando relação com a atividade vista/vivida (RAV)	
RAV1	<p>“é... só escutar... [aponta ouvido + aponta tela] sempre essa [olha e aponta tela]... esse diálogo que tem no começo... eu sempre gosto de fazer isso pra eles tentarem entender... [...]” (4K, ACS-K).</p>  <p>[aponta tela] sempre essa [olha e aponta tela]</p>
RAV2	<p>“[...] a partir daí você já começa [...] a tirar do aluno alguma informação que ele já tem... que ele já... [olha e aponta tela] já conseguiu ter [olha e aponta tela] com alguns dias de aula [aponta tela] né... [...]” (1M, ACS-M).</p> 
RAV3	<p>“é... quando eu passo assim que eu fico olhando [olha tela + gesto circular dedo indicador em riste] é pra ver se eles realmente estão na aula de francês... [...]” (34AK, ACS-AK).</p>
RAV4	<p>“depende... nesse momento específico [olha e aponta tela] mais ligado ao texto [...] eu sento mas não por estar cansada de acordo com a atividade [aponta tela]... no caso se é pra ouvir um diálogo... então eu sento ali perto do som [aponta lado]... [...]” (108G, ACS-G).</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Cada um desses exemplos evidenciam como a produção discursiva das professoras constitui, antes de tudo, uma reação ao que elas veem no filme de suas atividades.

Contudo, cada enunciado é constituído em um contexto enunciativo específico e apresenta uma relação particular de suas enunciadoras com o objeto de suas atividades linguageiras.

RAV1 é realizado em resposta à atitude interpretativa e incitativa da pesquisadora sobre a tarefa planejada pela professora K: “fechar o livro e só escutar” (3P1, ACS-K). Assim, o gesto de [apontar tela] e [olhar e apontar tela] reforçam a confirmação da interpretação da pesquisadora e, ao mesmo tempo, enfatizam a referência à situação recontextualizada.

RAV2, por sua vez, constitui um dos segmentos finais de um longo enunciado descritivo-explicativo da professora M sobre a instrução que ela dá aos alunos anteriormente ao exercício de compreensão oral. Embora a grande parte do seu enunciado tenha sido construído com um discurso mais geral, os gestos [olhar e apontar tela], ao final, mostram que sua atitude descritiva-explicativa tem como objeto, especificamente, a situação vista no filme.

Em RAV3, observamos que o direcionamento do olhar da professora AK para a tela é concomitante à retomada descritiva verbo-visual de sua ação recém-vista no filme. É evidente, nesse exemplo, como a situação vista constitui o objeto da reação da professora.

RAV4 consistiu na resposta à pergunta da pesquisadora sobre os momentos que a professora G determina para sentar e se o ato de sentar fora causado pelo cansaço. De fato, é a pesquisadora que reage à situação vista no filme, na qual a professora está sentada ao lado do aparelho de som durante um exercício de compreensão oral. Assim, ao responder à pesquisadora, G retoma a situação que constitui o objeto da troca verbal com uma atitude explicativa e recontextualizadora das razões pelas quais ela senta. E, como vemos, os gestos [olhar e apontar tela] ressaltam a referência do seu discurso àquela situação específica.

Vejamos, a seguir, exemplos do gesto [olhar e/ou apontar tela] realizado pela pesquisadora e pelo par observador. Nessas ocasiões, as enunciadoras tenderam a manifestar também o gesto [apontar interlocutora], configurando uma interpelação gestual, muitas vezes associada à designação verbal da interlocutora. Entretanto, como já dissemos, esse gesto esteve associado a diferentes atitudes quando realizado por uma e outra enunciadora (pesquisadora ou par).

Quadro 68 - Gestos de interpelação à interlocutora protagonista da ação vista/vivida

Gestos de interpelação à interlocutora protagonista da ação vista/vivida (GIP)	
GIP1	“então... <u>você faz</u> [aponta K + olha tela] um planejamento <u>do que eles</u> [mão → K] deviam fazer [...]” (3P1, ACS-K).

	
<p>GIP2</p>	<p>“<u>ah então você [mão → M] sempre faz [olha e aponta tela]...</u> dá esse tipo de instruções [...]” (2P1, ACS-M).</p>  <p><u>ah então você [mão → M] sempre faz [olha e aponta tela]...</u></p>
<p>GIP3</p>	<p>6P1: <u>áí no caso [olha e aponta tela]</u> você explica pra eles bem direitinho em português antes deles... [...]</p> <p>8P1: // <u>esse programa [aponta M]</u> que você diz... (ACS-M).</p>
<p>GIP4</p>	<p>110P1: e o <u>quê que você [mão → K] acha que lhe cansa mais [movimento mãos ventre → fora] traz mais esse [movimento mãos ventre → fora]</u> esse cansaço? [...]</p> <p>112P1: falar o tempo todo? e: <u>em relação aos alunos? [olha e aponta tela] você disse que ela... [aponta tela + olha K] ela não... entendeu... [aponta K] não sei...</u> (ACS-K).</p> 

	
GIP5	<p>“[...] é por exemplo [aponta K + olhar horizonte] porque você diz [aponta tela + olhar baixo] nós né [olha K] sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem... [olha tela] mas você não tem a impressão [olha e aponta K] de que eles já leram em casa [aponta tela] não? \” (13M, ACC-K).</p>
GIP6	<p>“mas por exemplo a K [olha e aponta tela] ela fala muito mais em francês do que eu falo né [aponta tela + olha P]... muito mais... eu observo [olha tela] mas aí K [olha e aponta tela] você acha que todos eles [aponta tela + olha K] estão entendendo bem? prestando atenção?” (42M, ACC-K).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>mas por exemplo a K [olha e aponta tela] ela fala muito mais em francês do que eu falo né [aponta tela + olha P]</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>você acha que todos eles [aponta tela + olha K] estão entendendo bem?</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Os dois primeiros exemplos (GIP1 e GIP2) são bem semelhantes, consistem na interpelação feita pela pesquisadora em resposta ao primeiro enunciado recontextualizador da situação vista/vivida elaborado por cada uma das protagonistas. Em ambos os exemplos, a pesquisadora apresenta uma breve atitude afirmativa-interpretativa tanto do dito como do visto. A realização do gesto [apontar a interlocutora (K/M)] seguido do [olhar / apontar tela] nos leva a interpretar que sua ação tem, antes de tudo, a intenção de agir sobre as

interlocutoras, instigando o desenvolvimento do comentário destas sobre suas ações vistas/vividas.

GIP3 apresenta duas diferentes situações. Primeiramente, o enunciado 6P1 mostra que a pesquisadora reage ao que ela vê da atividade da professora M; e o gesto [olhar e apontar tela] seguido de sua atitude descritiva da ação vista nos faz levantar a hipótese de que ela tenta orientar o comentário da professora para aquele aspecto de sua ação: explicar/falar em português. Já o enunciado 8P1 consiste em uma reação imediata (observamos a tomada do turno de fala) ao termo “programa”, enfaticamente usado pela professora, inclusive com um acompanhamento gestual. O gesto [apontar M] reforça a solicitação de esclarecimento sobre o que a professora quer dizer com “programa”.

GIP4 também apresenta duas reações seguidas ao dito pela professora K. Em 110P1, a pesquisadora instiga a professora a refletir sobre a causa do “cansaço” sobre o qual ela acabara de falar em 109K. Nesse momento, P1 reforça sua interpelação com o gesto [mão → K] e instiga a reflexão da professora com o gesto [movimento mãos ventre → fora], que consiste em uma retomada interpretativa da dramatização realizada em 109K. Em 112P1, a pesquisadora parece contestar a resposta dada pela professora e o gesto [olhar e apontar tela] associado ao [olhar e apontar K] evidenciam a intenção de confrontar a professora com um outro aspecto visto no filme e também já comentado pela professora.

Os exemplos GIP5 e GIP6 mostram duas interpelações realizadas pelo par observador em relação à atividade de sua colega – protagonista da situação vista no filme.

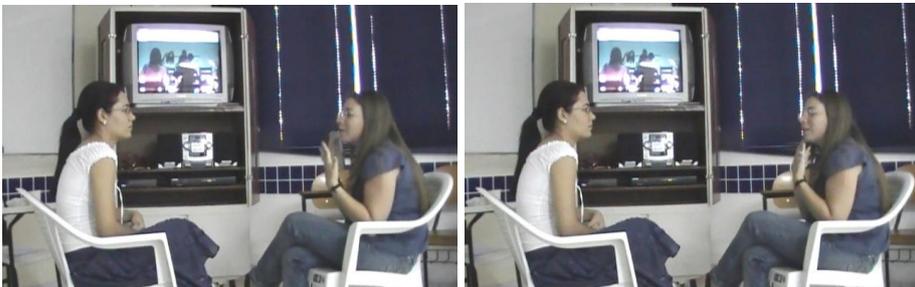
Em GIP5, embora a professora M interpele desde o início a professora K, realizando alternadamente os gestos [apontar K] e [apontar tela], e retomando a ação realizada por K no filme, observamos que a pergunta de M é apenas aparentemente dirigida à sua interlocutora. Na verdade, aquilo que seria uma interpelação à protagonista da ação vista funciona como uma pergunta retórica para organizar a reflexão e a produção discursiva da própria enunciativa – a professora M – sobre sua forma de agir na situação vista.

Em GIP6, com o gesto [olhar e apontar tela], a professora M mostra reagir ao que vê no filme, comparando o seu modo de agir com o de sua colega; ao mesmo tempo, o [apontar tela e olhar P1] nos sugere a alusão a uma compreensão partilhada entre ela e a pesquisadora – já que esta é testemunha da atividade docente de ambas as professoras. Com base nesse apoio, M interpela a professora K, reportando sua própria preocupação em relação à situação – o gesto [olhar e apontar tela] seguido do [apontar tela e olhar K] enfatizam a interpelação e o retorno sobre o visto.

Assim, podemos perceber uma clara diferença entre as interpelações realizadas pela pesquisadora e aquelas realizadas pelo par observador.

No que concerne ao gesto [apontar para si], em alguns momentos ele serviu para enfatizar a posição do sujeito enunciatador sobre determinado aspecto da atividade docente. Em outros momentos, esse gesto ajudou a expressar a tomada de consciência na própria situação docente ou no momento mesmo da autoconfrontação. Apresentamos, abaixo, exemplos desses diferentes usos do gesto [apontar para si].

Quadro 69 – Dois diferentes usos do gesto [apontar para si]

Dois diferentes usos do gesto [apontar para si] (GAPS)	
Ênfase da posição da enunciatadora sobre determinado aspecto da atividade docente	
GAPS1	“[...] <u>no comecinho do primeiro semestre</u> [mão-pinça] <u>esse pra mim</u> [aponta para si] <u>não pode ser o objetivo</u> [mão espalmada] [...]” (3M, ACS-M).
GAPS2	“[...] o que é que torna isso <u>a meu ver</u> [aponta para si] <u>difícil</u> [mão-pinça] <u>é o professor</u> [olha e aponta tela] <u>ter que seguir um programa e ter que falar francês o tempo todo...</u> [...]” (7M, ACS-M).
GAPS3	“[...] porque <u>pra mim</u> [aponta pra si] <u>senão</u> [mãos espalmadas + bate mãos pernas] <u>a aula não vai funcionar se ficar só eu na frente... dando comandos</u> [...]” (36AK, ACS-AK).
Expressão da tomada de consciência	
GAPS4	<p>“[...] eu sempre pedia pra eles abrirem na página... <u>depois eu me lembrava</u> [movimento palmas dentro altura rosto] <u>que não era isso que eu queria...</u> [...]” (2K, ACS-K).</p> 
GAPS5	<p>“[...] <u>eu nunca tinha notado...</u> [olha e aponta tela] <u>mas agora...</u> [aponta tela] <u>eu não percebia</u> [aponta tela + aponta para si] <u>mas agora vendo</u> [aponta tela] <u>realmente eu pareço cansada o tempo todo</u> [movimento palma dentro altura rosto]” (109K, ACS-K).</p>  <p><u>eu nunca tinha notado...</u> [olha e aponta tela] [...] <u>eu não percebia</u> [aponta tela + aponta para si]</p>



Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Nos três primeiros exemplos (GIPS1, GIPS2, GIPS3), percebemos claramente como o gesto [apontar para si] está inserido em sequências de enunciados em que as professoras expõem a opinião sobre um determinado aspecto da situação contextualizada por elas. Além disso, a associação do gesto aos segmentos “pra mim” e “a meu ver” revela sua função de marcar a posição do sujeito.

O exemplo GIPS4 mostra o gesto [movimento palma(s) dentro altura rosto], o qual percebemos como uma variante do gesto [apontar para si], na medida em que sinaliza um retorno sobre o próprio sujeito enunciativo. Nesse caso, o gesto insere-se em uma atitude narrativa-descritiva da situação vivida e ajuda a manifestar também visualmente a tomada de consciência da professora sobre sua própria ação.

O exemplo GIPS5 corresponde a uma sequência de enunciado em que a professora apresenta uma atitude avaliativa em relação ao que ela vê de si no filme. O efeito exotópico proporcionado pela confrontação com a imagem de si é apreensível tanto pelo relato da professora como também é reforçado pela sequência de gestos associando o [apontar a tela] ao [apontar para si] e ao [movimento palma dentro altura rosto].

A seguir, voltamos para a manifestação de traços gestuais do direcionamento da atividade das professoras para a atividade dos alunos.

6.2.3 Gestos ressaltando a *alteridade constitutiva* do aluno na atividade docente

As variantes do gesto [apontar vazio], isto é, [apontar frente], [apontar lado], [mão → frente] e [mão → tela] constituíram, em muitos momentos, a manifestação ou materialização linguageira da *alteridade constitutiva* dos alunos na atividade docente, ou seja, evidenciaram o direcionamento da atividade do professor para a atividade dos alunos. Nesse sentido, observamos que tal gesto apareceu, em geral, associado ao gesto [apontar para si], o que

reforça a relação bilateral que se estabelece nas situações de ensino-aprendizagem. Vejamos os exemplos.

Quadro 70 - Gestos ressaltando a *alteridade constitutiva* do aluno na atividade docente ou o direcionamento desta para a atividade do(s) aluno(s)

Gestos ressaltando a <i>alteridade constitutiva</i> do aluno na atividade docente (AC)	
AC1	<p>“porque para alguns alunos duas ou três vezes é o suficiente pra... pra me responder... pra chegar ao objetivo <u>que eu como professor [aponta para si]</u> quero dele [aponta lado direito]... pra outros não [mão espalmada lado esquerdo] né...” (17M, ACS-M).</p>  <p>que eu como professor [aponta para si] quero dele [aponta lado direito]...</p>  <p>pra outros não [mão espalmada lado esquerdo]</p>
AC2	<p>“[...] eu também [aponta para si] procuro fazer isso... mas às vezes [aponta frente] eles ficam intimidados porque tem... porque o outro tá respondendo [aponta frente]... [...] aí eu acabava [aponta frente] acabava tendo que ouvi-lo [aponta frente] né... porque senão todo mundo ia ficar calado [aponta frente]” (16K, ACC-K).</p>
AC3	<p>“[...] eu quero que eles gravem... claro... isso aí é... [aponta tela] [...] algo mais meu [aponta para si] do que propriamente deles [aponta frente]... talvez eles nem estivessem prestando atenção [olha K + sorri] mas é [aponta para si] mais uma necessidade minha...” (101M, ACC-M).</p>  <p>algo mais meu [aponta para si] do que propriamente deles [aponta frente]</p>
AC4	<p>“porque às vezes a gente explica né... alguns estão escutando [aponta lado direito] aí pegam [mímica pegar]... mas outra parte não tá [aponta lado esquerdo + mímica pegar] aí você acabou de explicar</p>

	<p>[aponta lado direito] aí... <i>professora... o que é...?</i> [levanta mão esquerda] <i>o que você acabou de explicar</i> [aponta lado direito]" (104P1, ACC-M).</p>  <p>alguns estão escutando [aponta lado direito] aí pegam [mímica pegar]</p>  <p>mas outra parte não está [aponta lado esquerdo + mímica pegar]</p>  <p><i>professora... o que é...?</i> [levanta mão esquerda] <i>o que você acabou de explicar</i> [aponta lado direito]</p>
AC5	<p>“esse aluno aqui [aponta e olha tela] ele fala muito pouco então... [...] aí eu já pego os colegas como exemplo e peço pra ele falar... [...] claro que eu não fico só nele pra ele não perceber [aponta tela] que é uma marcaÇÃO... [...] eu pego os colegas uso como exemplo... aí quando ele se maniFESTa eu não deixo paSSAR... [mãos → tela] eu pego [mãos → tela] a hora que ele se manifesta [mãos → tela] assim <i>ah ele quis falar então eu vou aproveitar</i> [mãos → tela] aí eu PARo o que eu tô fazendo ou pensando [mãos → tela] e dou o momento pra ele se manifestar... [...]” (41AK, ACS-AK).</p>
AC6	<p>“[...] já desde o primeiro semestre já vou preparando-os para não ter sempre a tradução [mão espalmada]... porque a maioria... ou melhor todos aqui [aponta e olha tela]... se eu não me engano apenas um menino é o único que tem um dicionário... nenhum dos outros [aponta tela] teve interesse de comprar dicionário... [...] e eu acho importante não ficar direto dando a tradução eles vão acabar <i>ela sempre vai traduzir mesmo</i> [mão espalmada]... então não vou fazer o esforço [palma aberta fora] de tentar entender tentar... compreender...” (37G, ACS-G).</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Em AC1, observamos a intrínseca relação entre o gesto [apontar para si], que marca o papel da enunciativa como professora, e o gesto [apontar lado direito], que enfatiza como essa posição lhe autoriza a estabelecer um determinado objetivo para os alunos. Ao mesmo tempo, sua percepção de que os alunos podem apresentar diferentes necessidades

revela 1) sua antecipação em relação às condições que ela deve oferecer para os alunos chegarem ao objetivo, e 2) essa antecipação mostra como o direcionamento de suas ações para os alunos entra na própria constituição de sua atividade. Nesse sentido, parece-nos que a própria compreensão das diferentes necessidades dos alunos é materializada pelo direcionamento dos gestos [apontar lado direito] e [mão espalmada lado esquerdo] para lados opostos.

Em AC2, é o gesto [apontar frente] que manifesta de modo recorrente e enfático o direcionamento da ação da professora para a ação dos alunos. Nesse caso, o gesto pontua primeiramente sua observação sobre determinados aspectos da situação docente, mais precisamente em relação ao comportamento dos alunos: “mas às vezes [aponta frente] eles ficam intimidados porque tem... porque o outro tá respondendo [aponta frente]...”. Em seguida, o mesmo gesto é usado para enfatizar como a sua decisão de ação é orientada pelo modo como ela compreende a situação e pela preocupação em relação ao comportamento dos alunos, caso ela aja de outro modo: “áí eu acabava [aponta frente] acabava tendo que ouvi-lo [aponta frente] né... porque senão todo mundo ia ficar calado [aponta frente]”.

O exemplo AC3 mostra também o direcionamento da ação da professora para os alunos, isto é, o seu objetivo em relação a eles. Contudo, a oposição entre os gestos [apontar para si] e [apontar frente] ajuda a manifestar a sua compreensão de que nem sempre suas expectativas em relação aos alunos serão alcançadas, isto é, nem sempre sua intenção didática e pedagógica encontrará uma correspondência propícia no comportamento do aluno.

No exemplo AC4, observamos que a própria pesquisadora expõe sua compreensão sobre determinada situação docente, assumindo, naquele momento, o estatuto de professora de línguas. Nesse sentido, podemos ver como ela também revela, em sua reconstrução linguageira da situação docente, o direcionamento da ação do professor para os alunos. Contudo, P1 destaca principalmente que a atitude ou comportamento dos alunos pode corresponder ou não à ação da professora. De modo semelhante ao que fora manifestado no exemplo AC1, aqui também, observamos que P1 serve-se do direcionamento do gesto [apontar lado] para lados opostos para apresentar também visualmente duas diferentes respostas dos alunos à ação do professor: uma convergente e outra divergente, digamos assim. Nesse momento, a pesquisadora enfatiza, inclusive, a ação-resposta divergente do aluno por meio de uma breve dramatização, como vimos na subseção 6.1.1.3 (quadro 48).

Nos dois últimos exemplos (AC5 e AC6), observamos que as professoras AK e G contextualizam de modo mais específico o direcionamento de suas ações em relação ao

comportamento/ação de determinado(s) aluno(s) nas situações apresentadas nos filmes de suas atividades.

Em AC5, a professora AK usa primeiramente o gesto [apontar tela] para indicar um determinado aluno que costuma falar pouco em sua aula. Em seguida, a professora reproduz várias vezes o gesto [mão → tela] ressaltando o quanto sua atenção está voltada para aquele aluno e o quanto sua ação está orientada pela preocupação de incentivar sua participação em sala de aula.

Em AC6, ao expor sua posição em relação ao recurso à tradução, isto é, o uso da língua materna em sala de aula, a professora G aponta a tela como que para ilustrar exemplos concretos de comportamentos dos alunos que a levam a evitar o recurso à tradução.

Ilustramos, a seguir, a retomada do gesto na compreensão responsiva.

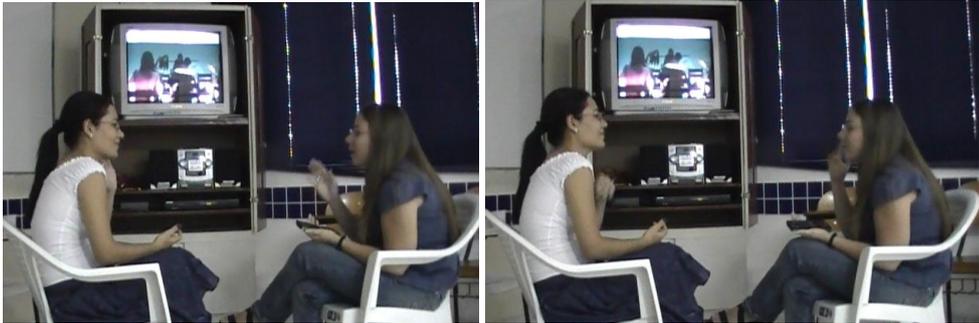
6.2.4 Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva

Os exemplos apresentados, nesta subseção, mostram como a produção gestual participa ativamente da troca verbal, isto é, como os gestos são uma parte constitutiva dos processos de produção, recepção e circulação do sentido.

Os exemplos a seguir, apresentados nos quadros 71 e 72, mostram como as interlocutoras repetem praticamente o mesmo gesto realizado pela enunciadora, inclusive com a mesma configuração. Vejamos o exemplo R/TG1.

Quadro 71 - Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG1)

Produção discursiva (enunciação)	
“[...] era primeiro pra fechar o livro e só escutar [aponta ouvido]...” (3P1, ACS-K)	
	

Recepção (compreensão responsiva)
<p>“é... só escutar... [aponta ouvido + aponta tela] [...]” (4K, ACS-K)</p> 

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Em R/TG1, a reprodução do gesto pela professora K manifesta sua atitude confirmativa em relação ao enunciado interpretativo apresentado pela pesquisadora.

Vejamos, agora o exemplo R/TG2.

Quadro 72 - Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG2)

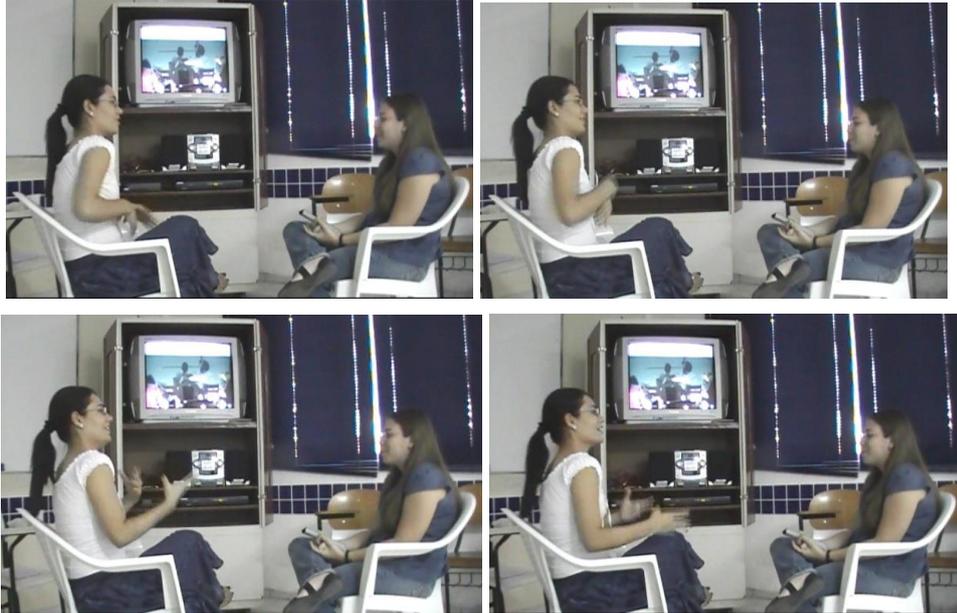
Produção discursiva (enunciação)
<p>“não... eu sempre coloco... paro... e converso com eles [olha M] coloco também várias vezes... mas sempre [mãos fatiando frente]” (25K, ACC-M)</p> 
Recepção (compreensão responsiva)
<p>“sempre [mão fatiando frente]...” (26M, ACC-M)</p> 

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Em R/TG2, a professora M repete o gesto com o qual a professora K constitui a descrição verbo-visual do seu modo de agir nos exercícios de compreensão oral: coloca áudio, para e conversa com os alunos. O gesto [mão fatiando frente], nesse sentido, retoma a sequencialidade de suas ações. E, a nosso ver, a repetição do gesto pela professora M sinaliza o seu apoio à produção discursiva da enunciativa e serve também para manifestar a sua compreensão sobre o modo de agir da professora K.

Os exemplos dos quadros 71 e 72 mostram como uma “mesma” produção gestual da professora K é retomada, respectivamente, pela pesquisadora (na ACS-K) e pelo par observador (na ACC-K). Trata-se de duas diferentes reações à dramatização de sua “percepção sensível” – a expressão de sua contrariedade – na situação em que uma aluna traduz a palavra que ela estava explicando em francês. Observemos o exemplo R/TG3.

Quadro 73 - Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG3)

Produção discursiva (enunciação)
<p>“quando eu tô fazendo um esforço danado [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... vem uma aluna e traduz [mãos-martelos pernas] eu... a::i [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] chega eu fico triste... [sorrindo] chega... [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] [olha tela] ca::nso mesmo... [...]” (109K, ACS-K).</p> <p>* Para as imagens ilustrativas da dramatização em 109K (ACS-K), remetemos o leitor ao quadro 65, exemplo PS/RE1, onde elas já foram apresentadas.</p>
Recepção (compreensão responsiva)
<p>“e o quê que você [mão → K] acha que lhe cansa mais [movimento mãos ventre → fora] traz mais esse [movimento mãos ventre → fora] esse cansaço?” (110P1, ACS-K).</p>

<p>acha que lhe cansa mais [movimento mãos ventre → fora]</p>



Fonte: elaborado pela autora, com imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

É notável a diferença da configuração do gesto reproduzido pela pesquisadora. Embora ela retome o mesmo verbo usado pela professora K para nomear o efeito que aquela situação lhe provoca, o gesto produzido por ela tem uma outra função e estatuto. Não se trata, nesse caso, de uma dramatização, mas da interpretação da dramatização produzida pela professora K. Nesse sentido, entendemos que a pesquisadora exerce uma ativa compreensão responsiva em relação ao enunciado 109K, inclusive retomando e transformando a produção gestual manifestada pela professora K. Como já dissemos anteriormente, parece-nos que o gesto reproduzido pela pesquisadora tem a função de instigar a professora a refletir sobre o que provoca o seu “cansaço”.

Vejamos, agora, como o par observador interpreta a dramatização realizada mais uma vez pela professora K na ACC-K.

Quadro 74 - Retomada / transformação dos gestos na compreensão responsiva (R/TG4)

Produção discursiva (enunciação)
<p>“foi quando eu tava falando que tava fazendo um esforço danado pra não traduzir o que era correios... uma dúvida... <u>aí a menina vem</u> [aponta lado] e <u>correios</u> [braços estendidos frente] A::h!... [movimento tórax-cabeça trás→frente] traduziu... [...]” (125K, ACC-K).</p>
<p>A::h!... [movimento tórax-cabeça trás→frente]</p>

Recepção (compreensão responsiva)

“[rindo] *ah! um alívio...* [punhos cerrados alto + movimento descendente tórax + abre mãos baixo] alcançou o objetivo...” (126M, ACC-K).



ah! um alívio... [punhos cerrados alto + movimento descendente tórax + abre mãos baixo]

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

A retomada do gesto pela professora M opera uma transformação tanto na configuração gestual como na interjeição associada ao gesto. Como vemos, ela acrescenta à interjeição a sua própria compreensão em relação à situação em que a aluna traduz. Ou seja, para a professora M, seria “um alívio” se a aluna traduzisse, já que sua preocupação (como ela deixa claro no enunciado 67M da ACC-K) é ter certeza de que os alunos compreendam o que ela venha a explicar em francês.

Nesse sentido, percebemos que a preocupação da professora M em relação àquele tipo de situação docente se sobrepõe à compreensão do ponto de vista da professora K. Em outras palavras, sua atividade linguageira se dirige mais ao objeto – a situação docente recontextualizada –, isto é, a exprimir sua posição sobre ele, do que a compreender a posição da professora K em relação ao objeto. Assim, sua retomada e transformação da dramatização evidencia, primeiramente, que ela tem outra posição em relação ao objeto, e, também nos faz supor que ela deduz que a professora K tem uma posição semelhante à sua.

Em todos os casos, há, mesmo que minimamente, uma mudança na significação do gesto, uma vez que ele constitui um diferente enunciado e uma diferente ação a cada momento. Mesmo quando a retomada do gesto assemelha-se a uma imitação como nos dois primeiros exemplos, a reprodução do gesto participa de uma outra atividade interpretativa e transforma inevitavelmente o valor do gesto. Como explica François (1998, p. 121-122), “a

imitação é ‘por natureza’ metáfora. Não há primeiro o que o signo quer dizer e, em seguida sua reutilização; há um signo que é no movimento mesmo de sua reutilização³⁵¹”.

Na subseção, a seguir, tratamos das funções semânticas e entoacionais do gesto.

6.2.5 Funções semânticas e entoacionais da dimensão gestual

Nesta subseção, gostaríamos de apresentar e discutir brevemente as diferentes funções semânticas e entoacionais da dimensão gestual que pudemos apreender a partir de nossa abordagem dialógica dos enunciados concretos de autoconfrontação. Contudo, nossa discussão tem um caráter introdutório. Trata-se de uma reflexão inicial a partir das impressões levantadas e visa, antes de tudo, abrir o debate para possíveis futuros aprofundamentos.

Conjecturamos, aqui, a possibilidade de distinguir entre gestos entoacionais retóricos e/ou expressivos, e gestos metafóricos e/ou icônicos – estes últimos com base na proposição de McNeill (1985). Os primeiros estão ligados principalmente à entoação e os segundos, à produção da significação.

Tratemos, primeiramente, dos gestos entoacionais.

6.2.5.1 Gestos entoacionais retóricos e expressivos

Os gestos entoacionais estão diretamente ligados às atitudes discursivas e servem para enfatizar o tom de cada oração ou segmento do enunciado como também as relações de sentido entre segmentos e orações. Nesse sentido, os gestos entoacionais poderiam ser associados aos “batimentos” e aos “gestos de condução” (MCNEILL, 1985), uma vez que eles servem para enfatizar ou mesmo ajudar a constituir as relações construídas no discurso.

Além disso, tendemos a perceber uma distinção entre gestos entoacionais retóricos e entoacionais expressivos. Os primeiros estariam mais fortemente associados ao plano ideológico da atitude discursiva, isto é, à constituição ou ao reforço da posição ativa do sujeito “no campo do objeto e do sentido” (BAKTHIN, 2006b, p. 289). Já os segundos estariam mais ligados à expressão da “relação subjetiva emocionalmente valorativa” (BAKTHIN, 2006b, p. 289) do sujeito com o objeto.

³⁵¹ “L’imitation est ‘par nature’ métaphore. Il n’y a pas d’abord ce que le signe veut dire et ensuite sa réutilisation ; il y a un signe qui est dans le mouvement même de sa réutilisation” (FRANÇOIS, 1998, p. 121-122).

Em termos da relação com a atitude discursiva, os gestos entoacionais retóricos costumam participar da constituição e/ou entoação de segmentos manifestando uma atitude explicativa, argumentativa e/ou expositiva da opinião. Quanto aos entoacionais expressivos, percebemos sua manifestação em enunciados que apresentam um relato mais pessoal, por exemplo, ligados à atitude narrativa da experiência vivida e à expressão da percepção sensível. Contudo, é a realização do gesto, sua entoação e sua articulação com os segmentos verbais e também com a situação extraverbal que nos permitem apreender o seu valor como retórico ou expressivo.

Vejamos, abaixo, um quadro ilustrativo de gestos entoacionais retóricos e, em seguida, um quadro com exemplos de realizações concretas desses gestos no enunciado concreto na troca verbal em autoconfrontação.

Quadro 75 - Ilustração de gestos entoacionais retóricos

Gestos entoacionais retóricos (GR)	
GR1	<p>[mão-envelope] / [mão-envelope + olhar mão]</p>  <p>(1M, ACS-M)</p>
GR2	<p>[mão(s) espalmada(s)]</p>  <p>(1M, ACS-M)</p>

	 <p>(16K / 18K, ACC-K)</p>
GR3	<p>[mão-pinça] / [mão-pinça + olhar mão]</p>  <p>(7M, ACS-M)</p>
GR4	<p>[mão-tábua de cortar]</p>  <p>(29K, ACC-M)</p>
GR5	<p>[bate dorso mão palma]</p>  <p>(29K, ACC-M)</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Podemos ver, a seguir, como o gesto [mão(s) espalmada(s)] manifestou-se na produção discursiva de todas as professoras. Por outro lado, as professoras M e K apresentaram também gestos bastante particulares, manifestados apenas por cada uma delas e de modo recorrente em suas atividades languageiras ao longo da troca verbal em autoconfrontação.

Quadro 76 - Realizações de gestos entoacionais retóricos no enunciado concreto

Gestos entoacionais retóricos (GER)	
Profa. M	
GER1	“[...] porque <u>é muito difícil por exemplo</u> [mão-envelope]... um aluno tá no primeiro semestre... [...] <u>interpretar logo esse diálogo</u> [mão espalmada] é uma coisa <u>bem incoerente</u> [mão espalmada] <u>logo aí</u> [aponta tela] <u>no início da aula</u> [mão espalmada] né... [...] então <u>se eles</u> [olha e aponta tela] identificassem pra mim que é um homem que é uma mulher são tantos homens tantas mulheres que não tem homem só tem mulher ou vice-versa... eles já <u>estariam dizendo alguma coisa daquele diálogo</u> [mão espalmada]... né...” (1M, ACS-M).
GER2	“[...] porque senão eles vão ficar preocupados... em identificar <u>o diálogo todo</u> [mão espalmada] né... [...] e que [olha e aponta tela] <u>no comecinho do primeiro semestre</u> [mão-pinça] <u>esse pra mim</u> [aponta para si] <u>não pode ser o objetivo</u> [mão espalmada] porque seria tentar alcançar <u>uma coisa quase impossível</u> [mão espalmada] né... [...] (3M, ACS-M).
GER3	“[...] mas o que é <u>que</u> [mão-pinça + olha mão] <u>não há compatibilidade</u> [mão-pinça] <u>o que é que</u> [mão-pinça + olha mão] <u>torna isso</u> [mão-pinça] <u>a meu ver</u> [aponta para si] <u>difícil</u> [mão-pinça] [...]” (7M, ACS-M).
Profa. K	
GER4	“[...] <u>aí você vai...</u> <u>aí eu não sei</u> [mãos espalmadas] <u>você fica parada?</u> [mão espalmada] <u>deixa ele falar?</u> [bate dorso mão perna]” (16K, ACC-K). “ <u>eu também</u> [mão espalmada + bate palma mão perna] <u>não ia dizer</u> <u>eu sei que você leu</u> [sacode dedo indicador em riste frente]” (18K, ACC-K).
GER5	“ <u>eu acho que mais pra ver o desenvolvimento a cada vez...</u> [mão espalmada] <u>a gente coloca uma vez</u> [mão-tábua de cortar] e conversa com eles... <u>ah não entendeu quase nada...</u> <u>então</u> [bate dorso mão palma mão] <u>tudo bem...</u> <u>coloca de novo...</u> até pra ver sei lá <u>quantas vezes seria necessário</u> [mão espalmada] [...] <u>aí...</u> eu vou repetindo gradativamente... na medida em que eu acho que for precisando... <u>se não for claro o texto</u> [mão-tábua de cortar]... <u>aí eu vou colocando</u> [mão-tábua de cortar] [...]” (29K, ACC-M).
Profa. AK	
GER6	20P2: o aluno tá entrando em débito... 21AK: uhum... com o curso e <u>com a língua</u> [mãos espalmadas] <u>que é as faltas</u> [mãos espalmadas] [...] pra uns eu dou prazo... pra outros eu não dou... como forma de agilidade e <u>participação</u> [mão espalmada]... o aluno tá comprometido <u>com o estudo da língua</u> [mão espalmada] <u>porque</u> [mão espalmada]... tem um retorno pra mim não é só assistir aula e ir pra casa... (ACS-AK).
GER7	“[...] e é de uma forma assim mais é... de uma brincadeira que vai ter <u>um fundo pedagógico</u> [mão espalmada] [...]” (23AK, ACS-AK).
Profa. G	
GER8	“[...] já desde o primeiro semestre já vou preparando-os <u>para não ter sempre a tradução</u> [mão espalmada] [...] eu acho importante não ficar direto dando a tradução eles vão acabar <u>ela sempre vai traduzir mesmo</u> [mão espalmada]... <u>então não vou fazer o esforço</u> [movimento palma para fora] <u>de tentar entender tentar... compreender...</u> ” (37G, ACS-G).

Fonte: elaborado pela autora.

No exemplo GER1, inicialmente, observamos uma atitude avaliativa da situação em termos da dificuldade dos alunos de primeiro semestre e da incoerência de se exigir que esses alunos interpretem logo o diálogo em um exercício de compreensão oral. Observamos na sequência como essa avaliação serve de argumento para explicar e apoiar a ação instrucional da professora M, isto é, os objetivos que ela coloca como tarefa de compreensão oral para os alunos. Nesse sentido, podemos ver como os gestos [mão-envelope] e [mão espalmada] pontuam os segmentos explicativos-avaliativos enfatizando as relações entre eles e outros segmentos da sequência. E, como o gesto [mão espalmada] aparece, ainda, ao final enfatizando o tom argumentativo na conclusão do enunciado.

GER2 refere-se a um enunciado complementar àquele de GER1. Percebemos a predominância de uma atitude explicativa com ênfase na posição da professora M em relação à atividade dos alunos. Novamente o gesto [mão espalmada] enfatiza os segmentos verbais que apresentam sua antecipação em relação à atitude dos alunos e a sua posição em relação ao objetivo da tarefa deles. Desse modo, entendemos que aí também os gestos enfatizam as relações de sentido entre os segmentos, conferindo um tom argumentativo ao discurso. Esse tom também é reforçado pela articulação aos demais gestos: o [apontar para si] destacando o ponto de vista da professora, a [mão-pinça] ressaltando a condição de alunos iniciantes, e o [apontar e olhar tela] ancorando o dito em uma situação real/vista/vivida.

GER3 apresenta um enunciado claramente argumentativo, no qual a professora M expõe e defende sua posição em relação à questão de falar em francês em uma turma de alunos iniciantes. Apresentamos aí o segmento do enunciado em que a professora manifesta massivamente o gesto [mão-pinça], o qual enfatiza o tom e o ritmo da construção discursiva de sua compreensão sobre a dificuldade que ela percebe nessa situação.

Os dois segmentos de enunciados apresentados em GER4 referem-se a uma situação discursiva de contraposição à compreensão recém-apresentada pela interlocutora da professora K sobre uma determinada situação docente. Observamos aí que o gesto [mão(s) espalmada(s)] reforça os meios enunciativos utilizados por K para contrapor sua visão sobre a situação: ou seja, o impasse que ela reporta para sua interlocutora; e a dramatização de uma ação deslocada (que, vimos, corresponde a uma apropriação do meio discursivo utilizado anteriormente pela professora M na construção de sua própria posição sobre a situação).

GER 5 apresenta uma situação discursiva particularmente diferente daquelas dos exemplos anteriores. Trata-se de um enunciado predominantemente descritivo e explicativo do modo de agir da professora na condução do exercício de compreensão oral, sobretudo no que concerne às repetições do áudio. Observamos que, nesse caso, a professora K alterna

diferentes gestos – [mão espalmada], [mão-tábua de cortar], [bate dorso mão palma mão] –, na medida em que apresenta suas ações e a compreensão que as orienta. A nosso ver, esses gestos vão pontuando as ações descritas nos segmentos verbais e também reforçando a relação entre elas, e entre as ações e a compreensão das circunstâncias em que elas ocorrem. Quanto ao gesto [mão espalmada], especificamente, parece-nos que ele serve para enfatizar a posição interpretativa da professora sobre o seu próprio modo de agir, à medida que ela o constrói discursivamente.

O exemplo GER6 mostra a intensa manifestação do gesto [mão(s) espalmada(s)] em um enunciado explicativo-argumentativo, com o qual a professora AK defende o seu modo de compreender e agir em relação ao incentivo e ao controle da participação dos alunos. Podemos observar que o mesmo gesto serve para destacar os esclarecimentos da professora sobre o “débito” do aluno e sobre as concepções subjacentes à sua ação. Também no exemplo GER7, que corresponde a uma continuação da mesma sequência de diálogo, o mesmo gesto parece reforçar o argumento que justifica a ação da professora, isto é, o seu valor pedagógico.

Finalmente, em GER8, o gesto [mão espalmada] insere-se também em um enunciado explicativo-argumentativo. Nesse caso, a professora G expõe sua posição e seu modo de agir em relação à tradução. E entendemos, pela articulação das duas ocorrências do gesto aos segmentos verbais, que o gesto reforça a relação entre a ação da professora e a compreensão que ela tem sobre o comportamento dos alunos.

Vejamos, agora, o quadro ilustrativo dos gestos entoacionais expressivos apreendidos, principalmente, na atividade linguageira da professora K.

Quadro 77 - Ilustração de gestos entoacionais expressivos

Gestos entoacionais expressivos	
GE1	[bate dorso(s) mão(s) perna(s)]
	 <p>(2K, ACS-K)</p>

	 <p>(109K, ACS-K)</p>
GE2	<p>[bate palma mão perna]</p>  <p>(1K, ACC-K)</p>
GE3	<p>[murro na mão]</p>  <p>(4K, ACS-K)</p>
GE4	<p>[movimento mão-bolsa testa frente]</p>  <p>(1K, ACC-K)</p>
GE5	<p>[mãos-martelos pernas] / [mãos-martelos frente]</p>  <p>(109K, ACS-K)</p>

	 <p>(101M, ACC-M)</p>
GE6	<p>[movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas]</p>  <p>(109K, ACS-K)</p>

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Observemos, a seguir, alguns exemplos da manifestação desses gestos no enunciado concreto.

Quadro 78 - Realizações de gestos entoacionais expressivos no enunciado concreto

Gestos entoacionais expressivos (GEE)	
Profa. K	
GEE1	“[...] <u>toda vida</u> [bate dorso mão perna 2x] <u>que eu ia fazer</u> [bate dorso mão perna] <u>essa atividade</u> [...] eu sempre pedia pra eles abrirem na página... depois eu me lembrava que não era isso que eu queria... [...]” (2K, ACS-K).
GEE2	“[...] <u>mas toda vez eu errava</u> [murro na mão] e <u>pedia pra eles abrirem na página</u> [murro na mão] [...]” (4K, ACS-K).
GEE3	“[...] <u>toda vida</u> [movimento mão-bolsa testa frente 3X] eu <u>fazia isso</u> [bate palma mão perna] sabe... [...]” (1K, ACC-K).
GEE4	“[sorrindo] quando eu tô fazendo <u>um esfo::rço danado</u> [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... <u>vem uma aluna e traduz</u> [mãos-martelos pernas] eu... <u>a::i</u> [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] <u>chega</u> eu fico triste... [sorrindo] <u>chega...</u> [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] [olha tela] <u>ca::nso mesmo...</u> [bate dorsos mãos pernas] <u>dar aula cansa ...</u> [bate dorso mão palma mão] [...]” (109K, ACS-K).
Profa. M	
GEE5	“às vezes eu escrevo as palavras como que eu quisesse <u>que eles marcassem na mente</u> [mãos-martelos frente]... né... então “ <u>tâche</u> ” [mãos-martelos frente]... “ <u>travaux domestiques</u> ” [mãos-martelos frente 2x]... <u>né...</u> [olha K] então algumas palavras... eu quero que eles gravem... [...]” (101M, ACC-M).

Fonte: elaborado pela autora.

Os três primeiros exemplos (GEE1 a GEE3) referem-se ao relato da mesma sequência da atividade inicial da professora K. Em todos esses segmentos de enunciados, a professora destaca sua relação com o equívoco de sua ação instrucional, e é por meio de gestos entoacionais expressivos que ela enfatiza o que supomos ser a sua insatisfação com a recorrência desse fato. Contudo, a cada momento, isto é, em cada contexto enunciativo, ela utiliza um gesto diferente (o que, a nosso ver, muda a nuance da entoação) e enfatiza também um determinado aspecto da situação. Por exemplo, já tivemos a oportunidade de comentar, no capítulo de análises, como a mudança do gesto [bate dorso mão perna] para o [murro na mão] constitui, a nosso ver, uma intensificação da expressão de sua contrariedade com o próprio equívoco. Além disso, podemos observar que durante a ACC, ao dirigir o seu comentário para o par, um novo gesto é utilizado para enfatizar, principalmente, a recorrência da ação equivocada (assim como no exemplo GEE1).

GEE4 corresponde a uma situação de relato sobre a experiência vivida e, nesse caso, os gestos entoacionais expressivos estão associados à expressão da percepção sensível provocada por um determinado fato. Nos primeiros segmentos do enunciado, observamos que o gesto [mãos-martelos pernas] enfatiza, alternadamente, a ação da professora e a ação da aluna, ajudando a ressaltar a contrariedade entre as duas ações. A “reação emocional” da professora face a essa situação é apresentada, em seguida, de modo expressivo por meio da dramatização. Depois, o gesto [bater dorso mão perna/palma mão] reforçam a afirmação da professora sobre o “cansaço” que esse tipo de situação lhe provoca/causa.

Em GEE5, o gesto [mãos-martelos frente] pontua o relato da professora M sobre o seu modo de agir, realçando sua motivação mais pessoal e subjacente ao seu empenho em explicar o vocabulário para os alunos, isto é, seu interesse de que eles gravem as palavras.

Em todos esses casos, parece-nos que o que distingue os gestos entoacionais expressivos é o modo como eles enfatizam a relação do sujeito com o objeto do discurso, uma relação mais subjetiva ou afetiva, por assim dizer. E, reiteramos mais uma vez, isso só é apreensível na compreensão da relação do gesto com o todo do enunciado concreto.

6.2.5.2 Gestos metafóricos e icônicos

Como dissemos, os gestos metafóricos e icônicos destacam-se por sua função semântica, isto é, estão mais intimamente relacionados à produção da significação. Conforme a proposta de McNeill (1985), os gestos icônicos e metafóricos são referenciais, uma vez que apresentam principalmente relações semânticas com as formas e conteúdos das orações.

Ainda segundo o autor, os referenciais icônicos distinguem-se por sua forma e modo de execução, por meio do qual eles exibem um sentido equivalente ou complementar ao sentido simultaneamente expresso por meio linguístico. Já os referenciais metafóricos apresentam uma relação indireta com o sentido linguístico e, por meio de sua forma e modo de execução, eles descrevem imagens que funcionam como “veículos” das metáforas, isto é, formam imagens de conceitos abstratos.

Examinemos alguns exemplos extraídos das sequências de diálogo analisadas.

Quadro 79 - Gestos metafóricos / icônicos

Gestos metafóricos/icônicos (GM/I)	
Profa. M	
GM/I1	<p>“[...] então quando ele pelo menos tenta identificar coisas... [...] não o diálogo em si [...] coisas que fazem parte do diálogo... <u>ele vai começar como assim pela margem</u> [metáfora gestual margem] né... <u>ele não mergulha logo</u> [metáfora gestual mergulhar] <u>começa pela margem</u> [metáfora gestual margem] [...]” (1M, ACS-M).</p>  <p><u>ele vai começar como assim pela margem</u> [metáfora gestual margem]...</p>  <p><u>ele não mergulha logo</u> [metáfora gestual mergulhar]</p>
GM/I2	<p>“[...] eu gostaria de não preocupá-los... deixá-los bem à vontade... mas assim... começar <u>pela periferia da coisa</u> [metáfora gestual periferia] [...]” (1M, ACC-M).</p>
GM/I3	<p>“[...] o que é que torna isso a meu ver difícil... é o professor ter que seguir <u>um programa</u> [mímica programa] e ter que falar francês <u>o tempo todo</u> [mímica falar]... <u>se ele fala francês o tempo todo</u> [mímica falar] <u>o professor tem que ter um próprio</u> tem que ter um ritmo próprio... porque <u>vai demandar mais</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... isso demanda <u>muito mais tempo</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]... talvez tivesse que ser <u>mais dias por semana</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita] [...]” (7M, ACS-M).</p>

	 <p>“ter que seguir <u>um programa</u> [mímica programa]”</p>  <p>porque <u>vai demandar mais gesto</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]</p>  <p>isso <u>demanda muito mais tempo</u> [movimento longitudinal mão esquerda → direita]</p>
GM/I4	<p>16K: eu queria lhe perguntar uma coisa... então quer dizer que você coloca duas vezes seguidas [movimento circular dedo indicador] o mesmo diálogo?</p> <p>[...]</p> <p>19K: não... tudo bem... <u>mas seguidas assim</u> [movimento circular mão]... não para? primeira vez... não para conversa... não? <u>coloca logo...</u> [movimento circular mão]</p> <p>[...]</p> <p>25K: não... eu sempre coloco... paro... e converso com eles coloco também várias vezes... <u>mas sempre</u> [mão fatiando frente]</p> <p>26M: <u>sempre</u> [mão fatiando frente]... (ACC-M).</p>
GM/I5	<p>“[...] mas querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à <u>responsabilidade</u> [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa] com o idioma com o ensino [...]” (23AK, ACS-AK).</p>
GM/I6	<p>34AK: é... <u>quando eu passo assim que eu fico olhando</u> [movimento circular dedo indicador em riste] é pra ver se eles realmente estão na aula de francês... eu já peguei aluno LENDO REVISTA [...] aí por isso que eu dou uma atividade passo... aí <u>fico observando</u> [pende cabeça lateralmente] já peguei aluno travado que não conseguia escrever... [...] <u>por isso que passo e fico olhando</u> [movimentos circular dedo indicador sobre a mesa]... <u>se eles estão fazendo</u> [mímica observar ao redor] assim... se eles estão realmente na aula... tão no celular... que nem os adolescentes trocando mensagem...</p> <p>35P2: então você faz realMENTe... uma verdaDEIra BLItz</p> <p>36AK: [...] <u>eu sinto</u> [aponta para si + olhar baixo] porque como eu trabalho com adolescentes</p>

	também <i>essa...</i> [movimento circular mãos frente] <i>de tá fiscalizando observando...</i> [movimento circular mãos frente] [...] (ACS-AK).
GM/I7	“[...] não é que tá dito isso que só podem ser três vezes... mas assim já é <i>uma convenção</i> [movimento circular mão sobre a mesa] de professores... assim <i>desde que eu estudo idiomas</i> [movimento mão alto trás] [...] ... nunca vi em nenhum manual escrito <i>só coloque três vezes pro aluno</i> [ri] não vi... mas assim é <i>uma convenção</i> [movimento circular mão sobre a mesa]... [...]” (104AK, ACS-AK).
GM/I8	“[...] mas eu ATÉ <i>preFIro</i> ao contrário... quando tô mais <i>canSAda</i> ... tentar ficar em pé porque... se sentar <i>ai pronto!</i> [movimento circular mãos-braços]... é <i>como se desabasse</i> [movimento descendente palmas para baixo]...” (116G, ACS-G).
GM/I9	“acho... nessa turma tem várias dificuldades... a primeira é a quantidade de alunos... <i>então já vou com aquela</i> [expressão facial de desânimo] <i>ai meu Deus! espero que vá pelo menos...</i> [...]” (75G, ACS-G).

Fonte: elaborado pela autora; imagens extraídas dos filmes de autoconfrontação da EXP1.

Os dois primeiros exemplos (GM/I1 e GM/I2) apresentam o mesmo tipo de relação entre gesto e segmento verbal. Durante as análises, observamos que a professora M utiliza as palavras “margem”, “mergulhar” e “periferia” para explicar metaforicamente o modo como os alunos iniciantes devem começar a abordar e tentar compreender um texto em língua estrangeira: pela “margem” ou “periferia” do texto e não “mergulhar” logo nele. Entendemos que o gesto associado a essas palavras contribuem para construir sua significação e produzir um efeito de sentido sobre o objeto referido. Chamamos essa associação de *metáfora verbo-visual*, uma vez que à metáfora verbal soma-se um gesto que lhe acentua a significação metafórica. É também em função do efeito metafórico da associação verbo-visual que descrevemos o gesto como [metáfora gestual margem/mergulhar/periferia].

Quanto ao exemplo GM/I3, explicamos, também no capítulo de análises, que a nossa decisão de descrever os gestos associados ao conceito “programa” e à ação “falar francês” como “mímica” se deve ao fato de que eles apresentam uma configuração ou imagem gestual que reforça ou completa a significação expressa linguisticamente. O exemplo GM/I8, trata-se de um caso semelhante, no qual tanto o gesto que antecede a ação descrita gestualmente “desabar” – [movimento circular mãos-braços] –, como o gesto realizado juntamente à reprodução do segmento verbal “*como se desabasse* [movimento descendente palmas para baixo]” constroem uma imagem que remete claramente à significação de um “desabamento”. Embora, nesse caso, tenhamos decidido descrever a composição do gesto, poderíamos, de outro modo, tê-lo descrito como “mímica desabar”. Como a função semântica desses gestos está ligada à sua semelhança visual com a significação dos segmentos verbais, podemos dizer, conforme a classificação de McNeill (1985), que eles correspondem a gestos referenciais icônicos.

Ainda no exemplo GM/I3, observamos que outras produções gestuais semelhantes àquela descrita como [mímica programa] são realizadas em associação a segmentos verbais que denotam um processo temporal. E, a configuração gestual [movimento longitudinal mão esquerda → direita] consiste no reforço visual à construção da significação desse processo que se desenrola no tempo. A repetição desses gestos, ao longo do enunciado e associados aos segmentos verbais, contribui para explicar o constrangimento temporal que influi sobre a decisão da professora de não falar o tempo todo em francês dada a sua preocupação de cumprir o programa.

O exemplo GM/I4 mostra dois gestos que participam da descrição verbo-visual da ação da professora M e do modo de agir da professora K. A nosso ver, trata-se de gestos que poderíamos designar como referenciais icônicos, já que eles tendem a descrever e acentuar gestualmente as características das ações e do modo de agir.

O exemplo GM/I5 também se refere à descrição da ação, porém, nesse caso, trata-se da explicação sobre o modo como a professora busca agir sobre o comportamento dos alunos. Aqui, em particular, tendemos a ver esses gestos como referenciais metafóricos, na medida em que eles ajudam a reforçar conceitos abstratos: o advérbio de modo “sutilmente” e o verbo “induzir”.

No exemplo GM/I6, o gesto [movimento circular dedo indicador em riste] retoma e reconstrói visualmente a ação também descrita verbalmente. A nosso ver, esse gesto é icônico pois tende a “imitar” a ação descrita verbo-visualmente, isto é, a apresentar uma imagem semelhante à ação vista no filme. Essa tendência a “imitação” também se manifesta nos gestos [pende cabeça lateralmente] e [mímica observar ao redor]. Um pouco mais à frente, no enunciado 36AK, parece-nos que as significações já postas em circulação permitem à professora AK retomar a ação com a significação metafórica de “fiscalizar”, e um novo gesto – [movimento circular mãos frente] – ajuda a realizar a nova significação. Assim, tendemos a compreender que o gesto também é metafórico, na medida em que reforça e completa a metáfora verbal.

Por fim, também o exemplo GM/I7 apresenta, a nosso ver, um gesto referencial metafórico – [movimento circular mão sobre a mesa] –, pois ele complementa a significação do conceito abstrato correspondente à palavra “convenção”, à qual ele se associa.

Em todos esses casos, parece-nos que o mais importante é perceber como os gestos servem para produzir uma significação sempre em movimento.

Tendo apresentado os inventários de meios enunciativos e de gestos, passamos, agora, à apresentação de nossas ponderações a partir do estudo empreendido.

6.3 PONDERAÇÕES SOBRE O INTERESSE DA AUTOCONFRONTAÇÃO E DA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO

A partir de nossa abordagem dialógica da atividade linguageira em autoconfrontação, buscamos produzir conhecimentos sobre a atividade docente por meio da análise e interpretação, não exatamente de como as professoras trabalham, mas dos modos como elas explicam, reconstituem, avaliam etc. o próprio trabalho e como elas chegam a transformá-lo em uma atividade linguageira recontextualizadora, reflexiva e interpretativa da experiência vivida. É desse modo que, como analistas-intérpretes, podemos chegar a compreender mais e melhor a atividade docente reconstruída por suas próprias protagonistas.

Nesta seção, desenvolvemos nossa interpretação sobre alguns importantes aspectos da atividade docente manifestados de diferentes modos no discurso das professoras estagiárias de FLE na situação da troca verbal em autoconfrontação. Para isso, apoiamos-nos também na noção de *dialogismo temático* ou “dialogismo não intencional” (BAKHTIN, 2006c). Como explica Todorov (1981, p. 8), “intencionalmente ou não, cada discurso entra em diálogo com os discursos anteriores tratando sobre o mesmo objeto”. Pudemos observar, nos diálogos com as professoras de francês, a emergência de objetos de discurso recorrentes como temas (no sentido lato) marcantes da atividade docente comum. Além disso, percebemos também uma recorrência de formas de reconstituir a atividade docente e de modos de entrar em relação com o objeto e com o outro na atividade recontextualizadora da experiência, como vimos no inventário de meios enunciativos (6.1). Ao mesmo tempo, observamos que cada objeto de discurso suscitou a manifestação de uma compreensão particular por parte de cada professora e um uso específico das formas “dadas” na construção da *posição* ou *tema* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2010; MEDVIÉDEV, 2012) como a relação única e irrepetível do sujeito com o objeto na troca verbal com o outro, em um dado momento da comunicação discursiva.

Assim, na subseção a seguir (6.3.1), destacamos como o (r)estabelecimento das relações entre os enunciados tratando do mesmo objeto nos permite avançar conhecimentos acerca da atividade docente reconstruída e interpretada na atividade linguageira das professoras. E, por fim, na subseção 6.3.2, apresentamos algumas considerações sobre como os conhecimentos sobre a atividade docente, o funcionamento da atividade linguageira e o desenvolvimento em autoconfrontação permitem pensar novas estratégias de formação.

6.3.1 Produção de conhecimentos sobre a *atividade real* das professoras estagiárias de FLE a partir da interpretação da “atividade sobre a atividade”

Retomamos e discutimos, a seguir, alguns dos aspectos da atividade docente em FLE apreendidos na troca verbal das duas experiências de autoconfrontação. Nesse sentido, observamos que a verbalização da atividade de trabalho por suas próprias protagonistas, em diálogos de autoconfrontação, favoreceu a apreensão de uma base comum constitutiva da atividade e, ao mesmo tempo, mostrou-nos a explicitação de diferentes **modos de agir** face a determinadas situações da atividade docente, e diferentes **modos de compreender** relacionados às ações.

a) Tradução e vocabulário na aula de línguas e o “impasse” entre falar a língua estrangeira e falar a língua materna em turmas de primeiro semestre

As professoras mostraram um conhecimento e uma avaliação relativamente comuns em relação à importância da aquisição do vocabulário para a aprendizagem da língua estrangeira (LE) e à valorização do uso desta última em sala de aula. Todavia, o debate desses assuntos a partir de sua confrontação em situações concretas suscitou a manifestação de diferentes pontos de vista e formas de agir. Além disso, esses dois aspectos estão estreitamente ligados à questão da tradução – isto é, o recurso à língua materna (LM) na aula de línguas –, sobre o qual não há uma resposta única nem definitiva.

Quanto aos conhecimentos e avaliações comuns, tendemos a ver uma provável relação com os pontos de vista difundidos no âmbito da Didática das Línguas, que constitui uma dimensão prescritiva constitutiva da atividade docente e, a nosso ver, também da memória coletiva do *métier* dos professores de LE. Todavia, podemos supor convergências e divergências entre os pontos de vista das professoras e os ensinamentos da Didática das Línguas, uma vez que os conhecimentos advindos da experiência (isto é, a memória individual) têm também sua parte na constituição da atividade real.

Observamos que os diferentes pontos de vista se misturam podendo perpassar a atividade de uma mesma professora. Contudo, de um modo geral, o recurso à tradução tende a ser evitado. A professora G, por exemplo, apresentou (em 37G, ACS-G) uma posição aparentemente bem definida em relação à tradução, que consiste em preparar os alunos, desde os semestres iniciais, a não contarem com que a professora lhes forneça sempre os

correspondentes das palavras francesas em português. Podemos depreender claramente que sua ação destina-se a agir sobre o comportamento dos alunos, principalmente pelo modo como ela manifesta, por meio do DCD, o *fundo aperceptível* que ela antecipa neles.

[...] eu acho importante não ficar direto dando a tradução eles vão acabar *ela sempre vai traduzir mesmo [mão espalmada]... então não vou fazer o esforço [movimento palma para fora] de tentar entender tentar... compreender...* (37G).

A professora AK, por sua vez, afirma (em 83AK, ACS-AK) que não proíbe a tradução, embora sua fala nos leve a compreender como ela prioriza a diminuição gradativa do recurso à língua materna. Nesse sentido, observamos que sua ação também parece ter o objetivo de “acostumar” os alunos à introdução progressiva do uso da língua estrangeira em sala de aula (ver 85AK, ACS-AK). Lembramos aqui da atividade lúdica que AK afirma realizar periodicamente com os seus alunos, cuja regra principal é tentar compreender o vocabulário por meio de definições em francês, gestos, mímicas, desenhos etc., mas sem recorrer à tradução das palavras (ver 83AK, ACS-AK).

Além disso, na mesma sequência de autoconfrontação, a professora AK explica que o gesto [colocar a mão tapando a boca], que ela se vê realizar no filme da atividade inicial, fora dirigido a uma aluna em particular que costumava traduzir tudo o que a professora falava em francês. Assim, entendemos que sua ação se dirige ao comportamento da aluna, visando adverti-la a guardar sua compreensão para si.

[...] eu tô querendo trabalhar isso nela... ver se ela para com esse procedimento pra não atrapalhar o colega do lado... e até ela atrapalha a ela mesma né... ela bloqueia aí eu... brinquei... (86AK).

A explicação fornecida pela professora permite depreender algumas concepções subjacentes à sua ação: o entendimento de que os alunos devem fazer um esforço cognitivo para compreender a língua estrangeira; e a concepção de que cada aluno leva um tempo para compreender, e respeitar esse tempo é fundamental para o processo de aprendizagem.

Uma e outra “nuance” dessas concepções se revelam também nas falas das outras professoras. A professora K também relata uma situação parecida: uma de suas alunas traduz muito e isso entra em choque com sua tentativa de “não traduzir e fazer com que eles entendam por outros meios” (115K, ACS-K). Já a professora M enfatiza, em determinado momento, a sua percepção de que os alunos apresentam diferentes limites ou graus de dificuldade, os quais devem ser respeitados.

quando eu comecei a estudar... eu notei que eu tinha essa grande dificuldade... eu queria acompanhar todos... a classe era heterogênea e eu queria acompanhar... e eu via que eu tinha que respeitar os meus limites... [...] quer dizer nós temos que respeitar os limites do aluno... os limites da aprendizagem... porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem... (5M, ACS-M).

Depreendemos, ainda desse enunciado, a influência da experiência como aluna na constituição das concepções subjacentes às ações da professora M. Ou seja, parece que o conhecimento experiencial é retomado como um insumo para a sua prática docente. E, como vemos, na troca verbal com a pesquisadora, esse conhecimento é reformulado como uma regra orientadora da sua atividade, a qual ela expõe com um certo grau de generalização (observemos o uso do pronome “nós”) na passagem sublinhada. Voltaremos a essa questão na subseção 6.3.2.

Voltando à atividade da professora K, percebemos que o esforço de tentar fazer com que os alunos entendam a LE sem recorrer à LM é uma constante. Observamos, inclusive, que sua preocupação de cumprir o “ideal” – difundido no ensino de LE e relatado pela professora M – de “falar o tempo todo a língua estrangeira” (7M, ACS-M), parece sobrecarregar sua atividade. De fato, em muitos momentos da autoconfrontação, K relata o enfrentamento de situações de contrariedade e até de desgaste; o que se deve, a nosso ver, à frequente frustração do seu esforço de cumprir esse “ideal” em uma turma de alunos iniciantes que, via de regra, iniciam o curso sem nenhum conhecimento da LE. A sequência de diálogo de 109K a 117K (ACS-K), nesse sentido, ilustra bem esse tipo de situação. Lembramos que, naquele momento, K demonstra de modo expressivo sua “reação emocional” à ação da aluna que traduz o que ela estava se esforçando para explicar sem recorrer à LM.

[sorrindo] quando eu tô fazendo um esfo::rço danado [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... vem uma aluna e traduz [mãos-martelos pernas] eu... a::i [movimento ascendente-denscendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] chega eu fico triste... [sorri] chega... [movimento ascendente-denscendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] [olha tela] ca::nso mesmo... [...] (109K, ACS-K).

As circunstâncias das turmas iniciantes de francês, geralmente apresentando pouco ou nenhum conhecimento da LE, representa um maior grau de dificuldade também para o professor, que precisa lidar com essa situação de desconhecimento e com a assimilação e aprendizagem gradativas dos alunos em relação à LE. Tal situação é apresentada como um verdadeiro impasse na fala de uma das professoras e também de uma das pesquisadoras.

quando eu fui começar o meu curso eu disse *e aí como é que eu vou fazer? eu vou ter que falar francês o tempo todo? ou eu vou ter que... como é que eu vou fazer?...* [...] (219M, ACC-K).

então como você lida com essa dificuldade de o aluno tá no primeiro semestre e há aquele impasse *falo em francês ou falo em português?* como você consegue resolver essa dificuldade? porque é uma dificuldade... (40P2, ACS-G).

Parece-nos que, precisamente nessas circunstâncias, o recurso à tradução pode ser considerado muito conveniente, pois o uso da língua materna pode vir a desempenhar uma função específica e positiva face às necessidades momentâneas do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vimos que Cuq e Gruca (2002) – ver subseção 2.4.3 –, distinguem entre “tradução pedagógica” (transposição de vocábulos correspondentes entre línguas, e considerada pouco aconselhável por tradutores profissionais) e “tradução interpretativa” (voltada para a comunicação e o sentido). Conforme os exemplos já acenados por esses autores, a tradução pedagógica pode, contudo, ajudar os alunos em dificuldade, servindo para reajustar sua compreensão e lhes dar segurança. Paralelamente, do lado do professor, esse recurso pode ser um auxílio para avaliar tanto o estado dos conhecimentos dos alunos como a compreensão deles em relação ao que o professor comunica e explica em língua francesa.

O ponto de vista da professora M, manifestado em mais de um momento da troca verbal, corrobora essa função atribuída ao recurso à LM. A nosso ver, o ápice da manifestação de sua posição em relação a esse assunto ocorre no enunciado 67M (ACC-K), quando M se apropria hipoteticamente do modo de agir da professora K, isto é, falar o tempo todo em francês. Contudo, M o adapta à sua preocupação de avaliar a compreensão dos alunos em relação ao que ela fala em língua francesa. Assim, ela formula uma nova possibilidade de ação docente à qual ela inclui a solicitação de que os alunos provem que compreenderam, dando exemplos em português referentes ao que ela acabara de explicar em francês.

se eu falasse o tempo todo em francês... pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe... eu falaria em francês... *qu'est-ce que vous... qu'est-ce que vous avez compris ? [olha e aponta tela]*... *d'après vous qu'est-ce que vous pensez que c'est faire le ménage ?... né... donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais ? [estala os dedos + olha K]* se eles não conseguem... então eles não estão entendendo \ (67M, ACC-K).

Entretanto, há diferentes formas de lidar com o impasse supracitado. Justamente em resposta ao questionamento apresentado em 40P2, a professora G descreve um modo de agir mais semelhante àqueles de K e AK, isto é, ela tenta não traduzir, recorrendo

primeiramente a mímicas, desenhos, definições em francês, e deixando a tradução como um último recurso.

[...] geralmente eu lido com o impasse assim eu vou tentando não traduzir... sei lá fazendo mímica desenhando tentando criar uma situação pra ver se eles conseguem chegar até a resposta... caso contrário né... eu acabo falando a tradução... mas depois que eu traduzi uma vez eles já conhecem aquela palavra... então não tem a necessidade sempre né... (43G, ACS-G).

No último trecho desse enunciado, G revela uma concepção de certo modo convergente com a atitude manifestada pela professora K, que exprime (em 12K e 146K, ACS-K) uma certa frustração, por meio de uma espécie de *declaração confessional*, quando os alunos apresentam dúvidas recorrentes sobre um vocabulário já visto em sala de aula. A insistência com que K expressa, mais de uma vez, a sua “insatisfação” ou “contrariedade” face a essa situação nos dá uma ideia do quanto isso lhe afeta.

Ainda a esse respeito, vimos, em uma sequência de diálogo da ACC-M, que K chega a reportar para M a sua “decepção” ao se deparar com tais situações. A resposta da professora M (103M) como também o comentário da própria pesquisadora (104P1) sobre o assunto permitem supor o conhecimento e a avaliação partilhados da situação. Ao mesmo tempo, a sequência da troca verbal permite-nos distinguir diferentes modos de reagir à situação, e de estabelecer com ela uma relação emocionalmente valorativa mais ou menos marcante.

Em linhas gerais, podemos dizer que há uma predominância em relação ao conhecimento do ponto de vista “ideal” em relação ao recurso à tradução no ensino de LE. Contudo, observamos, pelos relatos das professoras e seus modos de reconstruir a experiência, que esse ideal tende a ser reavaliado por elas no confronto com outras concepções e com outras exigências, preocupações e determinantes de suas atividades. Por outro lado, a abertura das avaliações possíveis sobre o recurso à tradução e sobre o impasse entre o uso das línguas estrangeira e materna na aula de línguas, dadas as diferentes possibilidades de resposta a esses aspectos nas circunstâncias reais das situações de ensino-aprendizagem, podem ser uma fonte de incertezas e angústia para o professor iniciante. E, por isso mesmo, essas questões poderiam render ricos debates de formação, principalmente ao tomar como referência para a discussão situações concretas de atividade docente, a partir das quais poderiam emergir as contingências, os determinantes, as dificuldades, enfim, as dimensões implícitas da atividade.

b) Sentar *versus* estar cansada

A reação de três das professoras à questão do “sentar” em sala de aula nos fez atentar para algumas concepções aparentemente enraizadas sobre o assunto, uma vez que há uma certa convergência entre as posições apresentadas por elas.

Nos diálogos da EXP1, na sequência de 103M a 115M (ACS-M), a reação espontânea da professora M, com uma atitude discursiva claramente distinta da tendência geral de sua produção discursiva mais fluida até aquele momento da autoconfrontação, faz-nos observar um certo estranhamento ou mesmo constrangimento em relação à imagem que ela vê de si sentada. Vimos que essa imagem provoca na professora uma atitude apreciativa mais emocionalmente valorativa, provavelmente devido à inabitualidade daquela situação na sua conduta. De fato, constata-se que a professora quase não senta durante a aula. Aliás, isso é o que se observa na conduta e no discurso de muitos professores e futuros professores de LE.

O discurso menos fluido, o olhar fixo na tela, o sorriso e a própria apreciação verbalizada sobre a situação – “eu não tô gostando dessa minha posição” (103M) – parecem atestar sua insatisfação com o que vê. Essa reação emocional face ao visto é um tanto curiosa, pois mostra como o simples ato de sentar ou não sentar em sala de aula envolve uma série de questões relacionadas às concepções sobre uma conduta idealizada do professor de LE.

Ao longo da sequência de diálogo com M, descobrimos que ela está sentada devido a um mal-estar repentino. Mas, o que nos chama a atenção é, principalmente, a sua decisão de não contar aos alunos e a manifestação de sua insatisfação com aquela “posição”, mesmo que se trate de um caso fortuito e justificado por seu mal-estar. A questão nos parece ainda mais intrigante quando descobrimos que suas colocações dialogam amplamente com a posição manifestada pela professora AK.

Nos diálogos da EXP2, é a pesquisadora que reage ao ver as professoras sentadas em determinados momentos de suas aulas. Em sua intervenção, P2 questiona as professoras sobre as razões pelas quais as professoras se sentaram e sobre as possíveis situações relacionadas a esse ato. Devemos observar que sua pergunta parece insistir principalmente sobre a possibilidade de esse ato estar relacionado ao cansaço. E, em caso afirmativo, saber como as professoras contornam essa situação.

A professora AK explica (em 106AK, ACS-AK) que sua ação de sentar também esteve relacionada a um mal-estar repentino: uma queda de pressão. Todavia, o mais impressionante, a nosso ver, é a preocupação que ela revela de não deixar que os alunos percebam a sua indisposição. Os relatos das professoras M e AK nos colocam diante da

concepção de que é preciso preservar o andamento normal da aula, mesmo que isso represente o esforço de superar e ocultar o próprio mal-estar.

Nesse sentido, é interessante como a professora AK parece se surpreender com a pergunta sobre como ela contorna o seu cansaço (ver sequência 107P2 a 120AK). E, mais surpreendente ainda é a sua resposta, na qual ela enumera ações que se opõem e negam, por assim dizer, um estado de cansaço: “eu fico mais em pé não sento... [...] eu tento me levantar gosto de andar”. Isso, inclusive, leva a pesquisadora reagir: “mas isso vai cansar” (113P2, ACS-AK). Desse modo, AK mostra que, acima de tudo, está o interesse de ter uma aula dinâmica. Para o que, é preciso vencer o cansaço, inclusive o dos alunos. Nesse caso, percebemos também uma associação entre cansaço e desmotivação. E, quando AK percebe isso nos alunos, ela tenta agir sobre o comportamento deles: “eu começo a falar falar falar... andar andar andar e a ligar o som e a andar e eles acordam mais” (108AK).

Já a professora G relaciona o ato de sentar aos tipos de situações docentes, isto é, ao tipo de trabalho em sala de aula. Mesmo assim, ela exclui, logo de início, o fato de estar cansada do rol dos motivos para se sentar: “eu sento mas não por estar cansada de acordo com a atividade” (108G, ACS-G). No caso específico da sequência visualizada de sua aula, G explica que estava sentada porque se tratava de um exercício de compreensão oral e, nessa ocasião, ela senta perto do som para manipulá-lo e acompanhar o áudio com os alunos.

Assim como a professora AK, G também mostra-se um tanto surpresa e reticente em responder como supera o cansaço, embora afirme que tanto o cansaço como o desestímulo possam se fazer presentes na situação da aula. Por fim, também a professora G revela ser mais comum, em sua conduta, a tentativa de vencer o cansaço em sala de aula: “eu ATÉ preFIro ao contrário... quanto tô mais canSAda... tentar ficar em pé... se sentar aí pronto! é como se desabasse...” (116G, ACS-G).

As concepções que perpassam as sequências de diálogo relacionadas ao ato de sentar e ao modo de lidar com o cansaço em sala de aula (este último também relacionado a sentimentos ou estados de ânimo como desmotivação e desestímulo) poderiam ser produtivamente trabalhadas na formação. Principalmente, quando percebemos que o fato de se ver sentada ou de ser questionada sobre sentir cansaço e sobre como lidar com o cansaço provoca, nas professoras, reações um tanto hesitantes e até de natureza mais acentuadamente “emocional” (como no caso da percepção sensível de M ao se ver sentada).

Assim, o debate, na formação, permitiria desconstruir e reconstruir as concepções sobre o que representa o ato de se sentar em sala de aula, ajudando os professores iniciantes e futuros professores a conscientizar os seus pontos de vista sobre essa temática. Por que seria

inconveniente sentar? Ou, em que circunstâncias sentar poderia ser considerado um ato prejudicial ao rendimento do professor/da turma ou implicaria uma redução do poder de ação do professor e de seu controle sobre a participação dos alunos? E, inversamente, em que situações, esse ato, longe de ser prejudicial, poderia ser aceitável, conveniente ou mesmo desejável e salutar?

Outra importante questão a ser discutida, na formação, é a aparente concepção de que o professor não deve demonstrar emoções – desmotivação, irritação, desânimo etc. –, nem cansaço. Talvez, de fato, não seja apropriado nem proveitoso para o ensino-aprendizagem expressar ou deixar transparecer muito tais emoções, estados ou sentimentos. Porém, não seria infecundo discutir tais questões na formação. Pelo contrário, parece-nos que seria frutífero se os futuros professores pudessem desenvolver suas opiniões sobre o assunto e se preparar para lidar com essas questões na prática, nas situações concretas de trabalho docente. Uma vez que, enquanto humanos, os professores, principalmente em convivência e interação com outros humanos (os alunos), trazem consigo, em seus modos de ser, de viver, de agir e de comunicar, uma constitutiva e inalienável dimensão subjetiva, afetiva, emocional.

c) Repetições do áudio de compreensão oral

Observamos três diferentes posições em relação à forma de conduzir o exercício de compreensão oral, sobretudo em relação ao número das repetições do áudio.

A professora M manifesta sua posição em reação à sequência em que se vê repetir por três vezes o mesmo áudio depois de ter instruído os alunos sobre as informações que eles deveriam tentar apreender (quantas pessoas participavam do diálogo, quais seus sexos e identificação de palavras conhecidas). Vimos, em 17M (ACS-M), que a professora apresenta uma atitude descritiva-explicativa com a qual torna evidente que sua ação de repetir o áudio várias e indeterminadas vezes está subordinada à sua percepção da dificuldade dos alunos e à sua preocupação de que eles consigam alcançar os objetivos traçados por ela.

Já na ACC-M, vimos que a professora K apresenta um estranhamento em relação ao modo como M reproduz o áudio seguidas vezes, sem intercalar às escutas uma discussão sobre o que foi possível apreender. Questionada pela pesquisadora a respeito de sua própria forma de agir, M apresenta uma atitude também descritiva-explicativa, a partir da qual compreendemos que ela também repete o áudio várias vezes, a única diferença é que ela costuma parar a cada escuta para avaliar a compreensão dos alunos. Assim, no seu caso, observamos que o número de repetições do áudio se dá em função da interação com os

alunos, na medida em que ela percebe que eles necessitam ouvir ainda uma e outra vez para atingir os objetivos estabelecidos para o exercício.

Em reação a uma sequência semelhante a essa, em sua própria atividade, a professora AK expõe a percepção de que há uma convenção, no ensino-aprendizagem de LE, quanto ao número de repetições do áudio: três vezes. E, ela mostra não apenas seguir a convenção, como busca também ensiná-la a seus alunos, isto é, prepará-los para o número “padrão” de repetições.

De fato, na própria sequência de aula, observamos como a professora instrui os alunos sobre como proceder a cada escuta do áudio: na primeira vez, eles apenas ouvem e identificam; e, na segunda e na terceira vez, eles devem tentar completar os espaços em branco na transcrição do texto oral.

Em seu discurso, AK revela, ainda, que ela assimilou essa convenção desde sua experiência como aluna, observando as condutas de seus professores, tanto nos cursos de idioma como na própria graduação em Letras-Francês. Além disso, ela afirma ter descoberto, já como professora, que os exames de proficiência também seguem esse número padrão de repetições. Assim, entendemos que sua percepção da “convenção” pode ter relação com sua assimilação da memória coletiva do *métier* (CLOT; FAÏTA, 2000). Além disso, também entendemos que a ação da professora é fortemente dirigida por essa regra, o que se reflete em sua preocupação de transmiti-la aos seus alunos.

Voltando à fala de M, observamos uma espécie de transgressão dessa convenção: “eu não sigo nem na aula e nem na prova por exemplo tantas vezes... tem que ser tantas vezes...” (17M, ACS-M). Por um lado, isso reforça a compreensão de que há realmente algo como uma convenção, uma regra geral ou um costume sócio-historicamente difundido, no ensino-aprendizagem de LE, quanto ao número de repetições do áudio nos exercícios e nas avaliações da compreensão oral. Por outro lado, observamos que M e também K transgridem essa regra em função das circunstâncias das situações concretas, isto é, em função das reais condições e necessidades que elas percebem nos alunos. Assim, podemos dizer que a ação dessas duas professoras, nesse tipo de situação, é determinada mais pela preocupação com que os alunos cheguem à compreensão, ou seja, aos objetivos pré-determinados.

Desse modo, podemos ver que, embora haja conhecimentos partilhados sobre ações e condutas sócio-historicamente estocadas na memória coletiva, cada professora as assimila de uma forma particular, seguindo-as, adaptando-as ou transgredindo-as em função também das circunstâncias reais da prática docente e de suas preocupações mais específicas em relação ao grupo classe.

d) Orientação da atividade docente para a atividade dos alunos

Em todos os tópicos anteriores, destaca-se, mais ou menos explicitamente, o aspecto que nos parece ser o mais marcante da atividade docente: o seu direcionamento para a atividade dos alunos. No exemplo do enunciado 104AK, observamos que, mesmo quando a ação da professora é fortemente marcada pela convenção, sua ação também se dirige para os alunos, na medida em que também se destina a fazê-los entrar no “jogo” do ensino-aprendizagem de LE, pela assimilação de suas “regras”.

De modo geral, pudemos perceber, ao longo dos diálogos de autoconfrontação, nas diversas situações e de diversos modos, que a reconstituição da atividade docente traz impreterivelmente sua orientação para o aluno. Em outras palavras, revela-se a alteridade constitutiva do aluno nos planejamentos, antecipações e decisões de ação das professoras.

Esse aspecto se torna mais evidente no uso de alguns meios enunciativos mais expressivos como a dramatização e o discurso citado direto (DCD), os quais tornam de algum modo presente o aluno deveras ausente, mas apresentado como destinatário incontestado da ação docente encenada ou proferida pelas professoras na situação de autoconfrontação. No caso da dramatização, o gesto funciona como um elemento a mais atestando esse direcionamento para o aluno. Foi o que percebemos, por exemplo, com a realização do gesto [olhar e apontar lado /vazio] em associação à estrutura verbal constituindo o DCD da ação dirigida ao aluno: “*ah:: mas você leu [olha e aponta lado]*” (15M, ACC-K). Embora devamos fazer a ressalva de que, nesse caso, como já tivemos oportunidade de discutir, trata-se da apresentação de uma “ação deslocada”, que se subentende não ser de bom tom a professora dirigir ao aluno. Mas, em outros casos, vimos que a dramatização também serviu para reconstituir ações habituais. Por exemplo, a ação da professora AK de designar os alunos para determinada tarefa em um dado momento da aula: “*ai eu vou pedir pra alguém ler [olha vazio e aponta lado] ai fulana! [vira rosto e braço lateralmente depois aponta o lado oposto]*” (32AK, ACS-AK).

Quanto às ações docentes reconstituídas por meio do DCD, vimos que elas podem consistir em ações de diferentes naturezas, voltadas para agir sobre a ação e o comportamento dos alunos, o que corrobora a afirmativa de Cicurel (2011). O DCD pode, por exemplo, reconstituir a instrução anterior ao exercício de compreensão oral: “*olha... vocês prestem atenção nisso... quantas pessoas estão falando... quais são as palavras...*” (4K, ACC-K); pode reproduzir uma advertência simbólica para que os alunos tenham mais atenção à frequência e à participação: “*olha o SPC das faltas... olha o SERASA!*” (19AK, ACS-AK); e, pode, ainda,

constituir um apelo a que o aluno volte sua atenção para o assunto da aula: “*vamos focar aqui... depois do intervalo a gente fala sobre isso... agora não...*” (178G, ACS-G).

Até mesmo quando o DCD materializa o que seria o diálogo interior apreciativo da e na situação docente, revela-se a compreensão responsiva interiormente sentida – embora não verbalmente expressa no momento da aula –, em relação ao comportamento do(s) aluno(s): “*poxa! onde é que eles estavam então?*” (103M, ACC-M); “*ah ele quis falar então eu vou aproveitar*” (41AK, ACS-AK); “*vou começar com ele em respeito a ele que chegou na hora*” (120G, ACS-G). Nos dois últimos exemplos, subentende-se, ainda, que a apreciação interior da situação conduz à materialização de uma “ação responsiva” dirigida ao aluno.

Além disso, vimos que, por meio do DCD, as professoras também mostraram, de modo expressivo, que elas antecipam possíveis condutas e comportamentos dos alunos, e que essa antecipação entra na própria constituição de suas ações. Referimo-nos, aí, aos casos em que as professoras apresentam o *fundo aperceptível* que elas têm da compreensão dos alunos, e que, por meio do DCD, elas materializam como se fora a própria fala ou diálogo interior do(s) aluno(s) avaliando a situação / ação da professora: “*ah ela só pede pra eu falar*” (41AK, ACS-AK); “*ah! acho que ela leu muito bem... eu vou ter que ler assim...*” (50M, ACS-M).

Também as atitudes discursivas tenderam a manifestar o direcionamento da atividade das professoras para a atividade dos alunos. Por exemplo, a atitude narrativa-descritiva da professora K, em um determinado momento, explicita os objetivos de sua ação em relação aos alunos: “eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender” (2K, ACS-K). Em outro momento, sua atitude narrativa serve para expor sua percepção interpretativa do comportamento dos alunos: “aí eles não me respondiam e eu achei que eles não estavam entendendo o que era ‘*combien*’” (12K, ACS-K). Nesse outro exemplo, por meio da atitude narrativa-explicativa, K mostra como sua compreensão responsiva do comportamento dos alunos leva-a a continuar realizando uma determinada ação até que eles alcancem o objetivo pretendido por ela: “acho que eles não compreenderam ou não prestaram atenção e eles não fecharam... aí eu fiquei tentando fazer com que eles entendessem...” (8K, ACS-K). Com esses exemplos, podemos observar que, embora a atitude narrativa seja predominante, há uma imbricação com outras atitudes discursivas (descritiva, explicativa) – sobre o que já discorreremos na subseção 6.1.3.1.

A atitude discursiva predominantemente explicativa, por sua vez, como está mais diretamente relacionada à apresentação de aspectos esclarecedores sobre as ações e situações docentes, tende a manifestar ainda mais claramente os objetivos em relação aos alunos e as concepções/percepções/compreensões subjacentes às ações que, de um modo ou de outro,

estão orientadas para os alunos. A professora M, por exemplo, quando explica sua ação instrucional anterior ao exercício de compreensão oral, manifesta sua preocupação de definir claramente para os alunos os objetivos da tarefa: “porque senão eles vão ficar preocupados... em identificar o diálogo todo [...] e que no começo do primeiro semestre esse pra mim não pode ser o objetivo” (3M, ACS-M). Já a professora K, na seguinte passagem explicativa, mostra que sua ação de traduzir o que ela acabara de falar em francês é uma resposta ao que ela lê no semblante dos alunos, ou seja, ela deduz que eles não estão entendendo: “porque quando eu tô falando francês eu vejo... caras de desespero aí eu traduzo...” (69K, ACS-K). No seguinte exemplo, a professora AK, com uma atitude descritiva-explicativa, revela que o ato aparentemente casual de andar pela sala, é, na verdade, uma ação intencional cujo propósito é “fiscalizar” se os alunos estão em atividade: “quando eu passo assim que eu fico olhando é pra ver se eles realmente estão na aula de francês” (34AK, ACS-AK).

Observamos, assim, que os comentários das professoras tendem a manifestar as relações constitutivas de suas ações na interação com os alunos, ou na *co-atividade professor-alunos*, como dizem Amigues (2003) e Saujat (2002). Vimos, de um modo geral, que a compreensão da situação, do comportamento dos alunos, e, muitas vezes, também a antecipação da compreensão e da ação destes, orienta e constitui a ação das professoras.

Tudo isso nos leva a ver o valor do quadro metodológico da autoconfrontação para criar condições de emergência dos elementos constitutivos e dos determinantes da atividade docente, isto é, condições que favoreçam a explicitação de suas dimensões implícitas, dos direcionamentos e objetivos das ações, das preocupações e das concepções relacionadas ao agir etc. De fato, a tarefa de reconstruir languageiramente a atividade vivida, isto é, de recontextualizá-la, de modo a torná-la compreensível para o pesquisador e para o par profissional, cria um contexto propício para a manifestação (ou mesmo para a construção) da compreensão das próprias professoras protagonistas sobre as situações de ensino-aprendizagem e dos fatores orientadores, constitutivos e determinantes de suas ações.

A seguir, tentamos aprofundar nossas reflexões sobre a utilidade da autoconfrontação para a formação dos professores de FLE, a partir de nossas descobertas e interpretações sobre o funcionamento da atividade languageira e o desenvolvimento nesse quadro metodológico de reconstrução da experiência.

6.3.2 Reflexões para a formação

Nesta subseção, apresentamos alguns tópicos sobre o funcionamento da atividade linguageira e o desenvolvimento nos diálogos de autoconfrontação, levantados a partir dos resultados e descobertas deste estudo, que, a nosso ver, fornecem insumos para a formação.

Apresentamos, então, nossas considerações sobre cada ponto, não com a pretensão de propor soluções prontas para a formação, mas principalmente com o interesse de lançar algumas reflexões sobre as vantagens e recursos proporcionados pelo quadro metodológico da autoconfrontação que poderiam potencializar a formação e o desenvolvimento dos professores de FLE /LE.

a) Usos criativos de meios enunciativos reconstitutivo da atividade docente e organizadores da produção discursiva e da reflexão sobre a atividade

Pudemos realmente atestar que a situação de autoconfrontação, como afirmam Vieira e Faïta (2003, p. 51), libera os “modos de significar oferecidos aos sujeitos [...] pelo emprego de uma relação dialógica nova, que escapa aos limites das situações vividas anteriormente”. Isso favorece o uso criativo das formas dadas da linguagem em função das necessidades em jogo na tarefa de recontextualizar a atividade de trabalho e guiar a compreensão do interlocutor sobre o que é visto desta última no filme.

De fato, interessa atentar não apenas para o que os professores dizem. É preciso observar e tentar compreender o que o dizer revela, sobretudo, observando os modos de dizer, os meios enunciativos que servem de instrumentos da e na ação dos sujeitos na troca verbal.

Nesse sentido, vimos como os usos do discurso citado direto (DCD), da dramatização e da pergunta apresentaram diferentes funções em cada contexto enunciativo.

O DCD serviu para ilustrar ações docentes realizadas ou realizáveis (quadro 46), materializar o *diálogo interior* (quadro 47), reconstituir a fala/ação do(s) aluno(s) (quadro 48), apresentar o *fundo aperceptível* que as professoras têm destes (quadro 49), e simular a interação entre professora e alunos (quadro 50).

Observamos também o uso do DCD e, principalmente, da dramatização para apresentar “ações deslocadas” (quadro 51), para reconstituir a ação vista/vivida (quadro 52) e a ação habitual (quadro 53), e também para expressar a *percepção sensível* (quadro 54).

Quanto à pergunta, percebemos um uso com efeito retórico, isto é, servindo para organizar a produção discursiva das professoras. Foi o que vimos na sequência de 13M a 18K,

ACC-K (quadro 22). Observamos, inclusive, naquele momento, que K apropria-se do recurso à pergunta retórica, utilizado primeiramente em 13M, para contrapor sua posição (em 16K) àquela manifestada por M sobre o assunto em questão.

Além disso, a pergunta serviu a outros propósitos: apresentar impasses na atividade docente (ainda no enunciado 16K, ACC-K); reportar tanto a preocupação em relação à compreensão dos alunos (42M, ACC-K, quadro 57) como a própria percepção sensível em relação à ação destes (102K, ACC-M, quadro 58); e, evidenciar, em um determinado momento, o estranhamento da ação do par ou o reconhecimento da diferença (16K e 19K, ACC-M, quadro 59).

Percebemos, assim, pelos usos concretos dessas *enunciações-tipos* (FAÏTA, 2004), *microgêneros* (FRANÇOIS, 1998) ou, ainda, *pequenos gêneros de enunciado* (VOLOCHÍNOV, 1981) a riqueza da linguagem quando serve de instrumento para e na atividade humana, ou seja, quando se põe a serviço da ação em determinadas circunstâncias e com determinados propósitos.

Austin (1990) já mostrara e chamara a atenção para como podemos fazer coisas com as palavras, ou quando dizer é fazer. Observamos, no contexto específico da troca verbal em autoconfrontação, isto é, na perspectiva clínica e dialógica da análise da atividade de trabalho (CLOT, 2006a; CLOT; FAÏTA, 2000), que a linguagem não serve apenas para fazer coisas, mas também para reconstruir, avaliar e transformar a experiência vivida, o que nela foi e não foi feito, para expressar o que nela se sentiu e como se sentiu. E, conforme Faïta (2004), para *conduzir a compreensão responsiva do interlocutor* sobre o vivido, isto é, para fazê-lo compreender o que se fez e como se faz geralmente, o que não se pode fazer (a exemplo das ações “deslocadas”), o que não foi possível fazer ou se resolveu não fazer e, ainda, os seus porquês, o que se sentiu e como se sentiu face a determinado fato ou situação etc.

Tudo isso, a nosso ver, esclarece e transforma a situação e a atividade, ao recriá-la em um novo contexto, e ao revivê-la de algum modo – como nos leva a supor os modos expressivos e criativos de reconstrução linguageira da experiência vivida. Por exemplo, os diferentes usos do DCD, da dramatização, dos gestos, bem como as diferentes relações estabelecidas com o objeto e com o outro por meio das atitudes discursivas.

b) Manifestação de dificuldades na atividade docente e a possibilidade de desenvolver novas relações com a experiência vivida

Parece-nos que esses meios enunciativos, comentados no tópico anterior, consistem em formas de objetivação, de materialização discursiva da atividade real, incluindo a explicitação de dimensões implícitas, o que nos permite compreendê-la melhor. Esse conhecimento suplementar fornece insumos para se pensar novas estratégias de formação. Por exemplo, ao revelar pontos de dificuldade, de incerteza, de desconforto emocional, de contrariedade, de desânimo etc., que poderiam ou deveriam receber uma atenção especial nos cursos de formação e no acompanhamento do estágio dos professores iniciantes/aprendizes.

Nessa perspectiva, na seção 5.2, apresentamos e discutimos algumas sequências de diálogo da ACS-G, em que a professora tanto relata como revela, em seu discurso, algumas dificuldades vivenciadas por ela naquela turma: o desestímulo de trabalhar em uma sala com poucos alunos, fato agravado pelo quadro de desinteresse e pouco comprometimento de parte significativa dos alunos³⁵²; o problema com a impontualidade e as falhas na assiduidade, acentuando as dificuldades relacionadas à administração dos limites temporais característicos e cruciais da atividade docente; além de outros fatores constituindo também embaraços e mesmo impedimentos à atividade da professora.

Ao mesmo tempo, distinguimos, na subseção 5.2, duas sequências de diálogo da professora G que testemunham como a perspectiva clínica da coanálise da atividade oferece novas potencialidades para a formação e o desenvolvimento.

Uma das sequências (de 174G a 178G, quadro 44) mostra como o efeito exotópico proporcionado pelo filme favorece a observação de si mesma, levando-nos a supor uma tomada de consciência da professora sobre sua ação. Isso porque G assume, naquele momento, uma atitude avaliativa de sua interação com os alunos, e, inclusive, relata a percepção de uma mudança em sua conduta. Nesse sentido, o uso do DCD, materializando a oposição entre duas diferentes ações e suas distintas consequências, evidencia o desenvolvimento potencial da atividade, na medida em que manifesta uma nova relação da professora com o vivido (VIGOTSKI, 1997 *apud* CLOT *et al.*, 2001).

A outra sequência, mais precisamente o enunciado 187G (quadro 45), descortina o efeito da intervenção da filmagem na situação de trabalho, provocando uma atividade

³⁵² Tratamos do contexto específico daquela turma da professora G na subseção 5.2.3.1.2. Tratava-se de uma turma totalmente composta por alunos novatos da graduação em Letras-Francês, com pouco ou nenhum conhecimento da língua francesa.

reflexiva sobre as possibilidades de ação, desde o momento da aula e perdurando depois desta. Vimos, na ocasião, que a troca verbal com a pesquisadora favoreceu a manifestação de vários usos do DCD, desvelando o diálogo interior desencadeado pela filmagem daquela situação docente. Assim, entendemos que o novo destinatário, acrescentado na coanálise da atividade (representado pela câmera filmadora na situação de trabalho, e investido pela pesquisadora no momento da autoconfrontação) favorece tanto a ativação como a explicitação do diálogo do sujeito com as inumeráveis possibilidades não realizadas, mas não menos constitutivas de sua atividade (CLOT, 2004 *apud* FAÏTA, 2007a). Ousamos, ainda, afirmar que esse caso constitui um exemplo daquilo que Bournel Bosson (2011) considera como a *introdução do debate na própria atividade*, e que configura um potencial de desenvolvimento.

Na ACS-K, observamos também o desvelamento de pontos nevrálgicos da relação da professora K com algumas situações de atividade docente. Pudemos observar, por meio do que chamamos “expressão da *percepção sensível*” e de *declaração confessional* sobre como determinados fatos provocam sua reação emocional, indícios de um certo desconforto ou sofrimento ligados possivelmente a um sentimento de ineficácia de sua ação (12K e 146K, ACS-K, relacionados ao trabalho do vocabulário; quadro 28). Todavia, a própria comparação entre os dois enunciados tratando do mesmo tipo de situação e ocorrendo em diferentes momentos (um mais no início, outro mais no fim) do processo desencadeado no diálogo de ACS, permitiu-nos reconhecer uma transformação na atitude discursiva da professora ao longo da troca verbal. Em 146K, ela não se limita a expor o seu estado emocional, mas assume também uma posição mais fortemente avaliativa da situação, intercalando à declaração confessional uma atitude explicativa-argumentativa e apresentando uma mudança também na dimensão gestual (passando de gestos entoacionais *expressivos* a gestos entoacionais *retóricos*). A partir dessas evidências, supomos pelo menos a germinação de uma nova compreensão.

Na sequência de diálogo de 109K a 117K (quadro 29), a expressão da *percepção sensível* enfatiza a “reação emocional” da professora provocada pela oposição entre sua ação e a ação da aluna em relação à tradução (recurso à LM). Nesse momento, a produção discursiva da professora é ricamente expressiva, apresenta mais de uma vez a dramatização de sua reação emocional (ver figuras 27 e 31) e vários gestos entoacionais expressivos (ver figura 26). E, observamos também, ao longo da sequência, uma variação nas significações e nas entoações das palavras e dos gestos. Além disso, essa sequência testemunha como o efeito exotópico da observação de si, na situação de trabalho, e a troca verbal com a pesquisadora (isto é, o cruzamento com sua atividade, com sua compreensão responsiva) propiciam um

progressivo retorno reflexivo da professora sobre sua reação emocional. Isso nos faz levantar a hipótese de uma tomada de consciência, evidenciada tanto pelos gestos de apontar – alternadamente e também simultaneamente – a tela e a si mesma (em 109K; ver figura 28), como pela atitude avaliativa sobre a própria reação (em 115K).

c) Descrição e definição do modo de agir como uma forma de tomada de consciência ou generalização da própria ação (?)

Retomamos, aqui, alguns aspectos ligados ao que consideramos como uma descrição ou definição do *modo de agir* das e pelas professoras. Questionamo-nos se essa não seria uma forma, mesmo que rudimentar, de generalização e tomada de consciência da própria ação. Fazemos essa suposição pois, a partir de situações e ações pontuais vistas no filme – às vezes da própria atividade, às vezes da atividade do outro –, as professoras relatam ou explicam suas ações com um certo grau de generalidade em relação às situações. Ou seja, oferecem como que uma pintura de seus *modi operandi* como o agir costumeiro ou a conduta mais ou menos estabelecida para tais e tais situações; muitas vezes, apresentando também as concepções e os determinantes ligados às ações descritas. Assim, chama-nos a atenção o fato de que aquilo que é apresentado como rotineiro – que via de regra está mais para o automatizado – seja apresentado languageiramente, o que pressupõe, a nosso ver, uma conscientização do fazer. De outro modo, supomos que, as ações que seriam automáticas (e, portanto, de difícil ou desnecessária verbalização), sejam conscientizadas ao serem descritas, relatadas, explicadas etc.

Gostaríamos, então, de chamar a atenção para as diferentes formas de apresentação do modo de agir e para os contextos enunciativos em que emerge sua definição.

Observamos, nos diálogos da EXP1 e EXP2, que a definição do modo de agir se apresenta principalmente de modo descritivo, mas inserido em outras atitudes discursivas. Por exemplo, em uma atitude narrativa-descritiva ou explicativa-descritiva. Quando em uma atitude narrativa, vimos que a recorrência da ação é marcada pelo uso do pretérito imperfeito e por advérbios de frequência (ver 2K, ACS-K). E, quando em uma atitude explicativa, é o presente do indicativo que confere generalização à ação descrita como uma ação típica, característica do agir da professora naquela dada situação (ver 17M, ACS-M; e 37G e 43G, ACS-G). Em geral, verifica-se também a ocorrência do advérbio de frequência.

Além disso, em algumas situações de autoconfrontação cruzada, percebemos que o estranhamento ou reconhecimento do modo de agir diferente do outro levou a uma reflexão

e a uma tomada de consciência do próprio modo de agir – entendida como sua construção e desenvolvimento discursivo.

Nas sequências complementares 2K a 4K e 16K a 29K da ACC-M (quadro 24), observamos como K reage às ações de M, evidenciando o seu estranhamento do modo de agir desta na situação referente ao exercício de compreensão oral. Vimos que, primeiramente, K reconstrói discursivamente as ações diferenciais de sua colega em comparação às suas ações. Primeiramente de modo afirmativo: por meio da forma nominal dos verbos indicando as ações realizadas por M (2K); e por meio de DCD (4K). Em seguida, por meio de perguntas: primeiramente, apresentando as ações realizadas por M (16K); e, em seguida, opondo as ações não realizadas por M, mas que, na verdade, compõem o modo de agir de K (19K).

Percebemos, desse modo, que o confronto com a atividade da outra professora e o reconhecimento do que há de diferente na ação desta, e isso, no contexto da troca verbal com o par e a pesquisadora, criam as condições para que M construa discursivamente o seu modo de agir. Vimos que, incitada pela pesquisadora, K finalmente assume uma atitude explicativa-descritiva (em 29K, ACC-M), com a qual constrói e desenvolve discursivamente o seu próprio modo de agir, apresentando suas ações principalmente no presente do indicativo, e relacionando-as às circunstâncias e aos fatores determinantes de sua conduta.

Também a professora M, ao se confrontar com uma sequência de atividade da professora K e com o comentário desta sobre sua própria ação (na ACS-K), reage ao que percebe ser diferente no modo de agir da colega, e desenvolve, a partir dali, uma reflexão sobre o seu próprio modo de agir. Tratava-se, nesse caso, da questão entre falar mais a LE ou a LM na turma de alunos iniciantes.

Primeiramente, em 42M da ACC-K (quadro 26), M reage de modo semelhante à reação manifestada por K (quadro 24), isto é, ela apresenta a ação de K de modo afirmativo e em comparação à sua própria ação. Em seguida, M lança uma pergunta para a professora K, na qual ela reporta sua própria preocupação em relação àquela situação.

Supomos que o confronto com essa situação desencadeia o diálogo interior da professora M sobre o assunto, pois mais adiante (sequência 65M a 73M, quadro 27) ela desenvolve, como já vimos e discutimos, a sua compreensão sobre a situação, formulando uma nova possibilidade de ação a partir da apropriação do modo de agir de sua colega, mas adaptando-o à sua própria preocupação (manifestada em 42M).

Em uma sequência anterior da ACC-K (de 13M a 18K, quadro 22), observamos que o confronto de M com uma dada situação na atividade da professora K, desencadeia a sua reflexão e a construção discursiva de sua compreensão e do seu modo de agir. Gostaríamos,

nesse momento, de destacar dois fenômenos manifestados nessa sequência de troca verbal: a utilização da dramatização de “ações deslocadas” como recurso para definir e enfatizar o modo de agir; e a apropriação dos meios discursivos anteriormente utilizados pela interlocutora para, então, contrapor os próprios modos de compreender e agir na situação.

Na subseção 6.1.1.4 (quadro 51), já tivemos a oportunidade de discutir como a apresentação de “ações deslocadas” (por meio da dramatização e do DCD) foi utilizada por três das professoras – 15M e 16K (ACC-K) e 23AK e 83AK (ACS-AK) –, inserida em uma atitude discursiva predominantemente explicativa-descritiva, para enfatizar e defender o próprio modo de agir em oposição a ações notoriamente inadequadas. Naquela ocasião, expusemos também nossa visão sobre a força argumentativa dessa oposição, uma vez que o conhecimento do *gênero profissional* (CLOT; FAÏTA, 2000) supõe também o reconhecimento das ações e condutas tidas, em geral, como inadequadas.

Quanto à apropriação dos meios discursivos, observamos a tendência da professora K em retomar enunciações-tipo recém-utilizadas por M para contrapor sua própria posição sobre o objeto em questão. Consideramos que esse acontecimento consiste em uma situação favorável ao desenvolvimento, pois compreendemos que a apropriação de meios enunciativos pelo sujeito, submetendo-os às necessidades circunstanciais de sua ação, demonstra sua capacidade de se servir criativamente das ferramentas linguageiras socialmente disponíveis em função de seu projeto discursivo. Assim, o uso e a transformação dessas ferramentas, na ação do sujeito, leva-nos a considerar o valor da troca verbal em autoconfrontação, favorecendo o desenvolvimento não apenas dos meios discursivos, mas também do próprio sujeito, na medida em que o leva a ampliar o seu repertório de modos de dizer e de objetivar sua ação / posição.

Com essa breve retomada sobre a atividade de descrição e definição do modo de agir nos diálogos de autoconfrontação, buscamos apoiar nosso entendimento de que a reconstrução discursiva das ações e condutas dos sujeitos, bem como das concepções subjacentes, constitui uma objetivação da experiência. E, tal fato, a nosso ver, favorece um distanciamento do sujeito em relação a suas ações e concepções, permitindo-lhe (como também a seus interlocutores, no momento da troca como também posteriormente) reavaliar ações e concepções e compreendê-las de outro modo, desenvolvendo-as.

Nessa perspectiva, parece-nos que a atividade de expor e conscientizar as ações que compõem o modo de agir dos sujeitos protagonistas representa mais uma possível vantagem do quadro metodológico da autoconfrontação para a formação e o desenvolvimento dos professores iniciantes.

d) Formulação de regras orientadoras e explicativas da ação docente e a passagem de conceitos espontâneos a conceitos científicos: uma relação possível?

Gostaríamos, agora, de apresentar dois exemplos do fenômeno da formulação de regras orientadoras das ações, sobre a qual propomos a hipótese interpretativa de sua relação com a passagem de conceitos espontâneos a conceitos científicos, uma vez que é a partir de conhecimentos experienciais que as professoras chegam a formular tais princípios ou regras explicativas de suas ações docentes.

O primeiro exemplo refere-se à sequência apresentada no quadro 33 (18P2 a 23AK, ACS-AK), e mais precisamente às duas últimas réplicas de enunciado. Relembremo-las a seguir.

22P2: e pra você determinar esse tipo de controle digamos assim... é... você acha simples você acha que está sendo muito austera ou não? você acha que FUNCIONA, então vamos manter esse método...

23AK: tá funcioNANdo... assim **eu percebi que quando a gente deixa MUIto à vonTAd... né assim... são poucos alunos que têm o discerniMENTo de cumprir PRAZos... e quando você estabeLEce você tem um retorno maior... porque aqueles que só funcionam na base de PRAZos... de DATas... eles enTREGam sabem que vão ter um retorno de participação...** e é de uma forma assim mais é... de uma brincaDEIra que vai ter um fundo pedaGÓGico [mão espalmada] ... né... eu não digo assim *AH se não fizer não entra na AUla...* não sou assim autoritária... mas querendo ou não sutilmente [movimento circular mão sobre a mesa] eu vou induzindo eles à responsabilidade [movimento mão deslizando para frente sobre a mesa] com o idioma com o ensino [...] (ACS-AK). [grifos nossos]

O segundo exemplo não foi discutido no capítulo de análises, contudo, apresenta uma clara semelhança com o exemplo anterior, por isso o discutimos aqui. Trata-se também de duas réplicas de troca verbal entre pesquisadora (P1) e professora (M) – nesse caso, na ACS-M. Vejamos abaixo.

4P1: e essa sua percepção [olha tela + aponta M] ... essa sua forma de trabalhar isso ... de achar que tem que ser primeiro esses objetivos básicos e tudo... parte de onde? de onde é que vem essa...

5M: é... parte assim... [olha tela] até de mim mesma [aponta para si] como aluna de língua estrangeira né... [mão espalmada] ... quando eu comecei a estudar... [olha tela] eu notei que eu tinha essa grande dificuldade... eu queria acompanhar todos... a classe era heterogênea... e eu queria acompanhar... e eu via que eu tinha que respeitar os meus limites [aponta para si] né... mas que também a minha professora [aponta frente] ela não estava também tão interessada nisso [mão espalmada] nos limites de cada um... até mesmo porque era heterogênea demais essa classe... então eu disse *bom [palma fora meio]* então foi mais difícil pra mim... **quer dizer nós temos que respeitar os limites do aluno... os limites da aprendizagem... porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem...** (ACS-M). [grifos nossos]

Observamos, nos dois exemplos, que as perguntas das pesquisadoras instigam as professoras a refletirem sobre os seus modos de agir. E, em resposta, ambas mostram como suas ações têm um fundamento na própria experiência.

No caso da professora AK, ela mostra ter desenvolvido seu modo de compreender e agir no próprio enfrentamento das situações docentes, na interação com os alunos. Ou seja, a própria experiência da prática docente lhe permitiu conhecer e distinguir dois tipos de alunos: uns mais autônomos e comprometidos com a aprendizagem; e outros que exigem uma atitude mais vivaz por parte da professora, convocando-os à participação, estabelecendo prazos e advertindo-os sobre o seu cumprimento. O seu discurso nos leva a crer que essa distinção tem um papel fundamental na orientação de sua conduta em relação aos alunos, concernente ao incentivo e ao controle da participação destes. Fazemos tal suposição, pois AK apresenta sua concepção por meio de um discurso geral – “quando a gente” e “quando você” –, dando-lhe um tom de regra (ver passagem em **negrito**), de conhecimento partilhado no *métier*.

No caso da professora M, observamos que sua compreensão sobre as dificuldades dos alunos iniciantes em relação à compreensão oral e também os objetivos básicos que ela lhes prescreve parecem ter sido influenciados, em grande parte, por sua própria experiência como estudante de LE. Como podemos ver, seu discurso narrativo-explicativo remete à dificuldade que ela mesma teve, aos seus “limites”, e apresenta também uma atitude avaliativa em relação à conduta de sua professora – “não tão interessada” nos limites dos alunos. Ao final de seu enunciado, M eleva esse conhecimento experiencial a um nível de generalização. Em outras palavras, ela o reformula, transformando-o em uma espécie de regra geral (destacada em **negrito** na transcrição) com um caráter prescritivo sobre a conduta do professor em relação aos limites de aprendizagem de cada aluno.

A partir desses exemplos, observamos que o confronto com a própria atividade vivida e a troca verbal com a pesquisadora, no quadro da autoconfrontação, fornecem as condições propícias para que as professoras reflitam sobre a situação vivida, retomando com um certo nível de análise e generalização os conhecimentos experienciais que embasam suas condutas. Nessa retomada, elas os transformam, formulando a partir deles espécies de regras orientadoras e explicativas de suas ações. É sobre esse processo que levantamos a hipótese de uma relação com a passagem dos *conceitos espontâneos* a *conceitos científicos* proposta por Vigotski (*apud* BROSSARD, 2012).

À semelhança dos conceitos espontâneos, os conhecimentos experienciais apresentados pelas professoras parecem ser carregados de determinações concretas. Ao mesmo tempo, nascidos nas experiências cotidianas, eles são pouco explícitos e pobres em

generalização. Contudo, observamos que, em situação de análise e reconstrução da experiência, esses conhecimentos são pouco a pouco objetivados, tornando-se mais explícitos e chegando, por vezes, a ganhar um certo grau de generalização, como nos exemplos acima.

Poderíamos também relacionar esses conhecimentos experienciais aos “saberes implícitos” ou “saberes da atividade” (SAVOYANT, 2008). Esses saberes, segundo o autor, constroem-se e se desenvolvem na própria atividade. Diferentemente dos “saberes da tarefa” que são transmitidos em situação de formação. Entendemos, como Savoyant (2008), que a análise do trabalho preza pela criação das condições favoráveis à emergência, enunciação e explicitação dos “saberes da atividade”. Daí a importância do confronto com a atividade real, pois só assim é possível objetivar, apreender e compreender os implícitos relacionados aos conhecimentos experienciais, aos “saberes da atividade” e aos “conceitos espontâneos”.

Levantamos a hipótese de que, na situação de autoconfrontação, esses conhecimentos/ conceitos/ saberes encontram as condições para serem reformulados com um certo grau de generalização, podendo atingir o estatuto de conceitos científicos ou “saberes da tarefa”. Obviamente, eles mantêm o diferencial de serem reformulados pelas próprias professoras a partir da experiência prática, o que supõe um certo grau de conscientização e objetivação da experiência, apenas possível em uma atividade avaliativa, reflexiva e interpretativa. Todavia, é justamente esse processo diferenciado da formulação de regras a partir da reflexão da experiência vivida que atesta, a nosso ver, a possibilidade de fazer com que a prática alimente a teoria, por meio da objetivação e generalização dos conhecimentos e saberes advindos da atividade real.

Lançamos, aqui, essa ideia em caráter introdutório e um tanto superficial. Mas o assunto merece, a nosso ver, um aprofundamento mais específico, tomando diferentes exemplos da manifestação desse fenômeno em diferentes diálogos de autoconfrontação e na atividade linguageira de diferentes sujeitos.

7 CONCLUSÃO

Nesta tese, retomamos os diálogos concretos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês com o objetivo de compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa. Em segunda instância, nossa pesquisa tinha também o interesse de refletir sobre as implicações da análise da atividade no quadro metodológico da autoconfrontação e do estudo das relações dialógicas e das transformações proporcionadas pelo processo dialógico para a produção de conhecimentos sobre a atividade do professor de FLE e de insumos para se repensar as práticas de formação.

A partir disso, desdobramos três objetivos específicos: 1) investigar os meios enunciativos mobilizados pelas professoras na troca verbal em autoconfrontação e compreender como se manifestam as relações entre os três polos constitutivos da atividade linguageira: sujeito, objeto e outro(s); 2) compreender as forças motoras do desenvolvimento, isto é, da transformação das relações dialógicas ao longo do processo de autoconfrontação; 3) ponderar sobre como o estudo da atividade linguageira e do desenvolvimento no quadro da autoconfrontação permite compreender melhor a atividade das professoras estagiárias de francês, e sobre como os conhecimentos produzidos permitem repensar as práticas de formação.

A própria construção desses objetivos foi orientada por nosso embasamento teórico-metodológico e mostra a ancoragem de nossa pesquisa em pelo menos três eixos, os quais tentamos articular: **análise da atividade e do desenvolvimento/transformação**, para o que recorremos, principalmente, a aportes da psicologia do trabalho e da clínica da atividade (CLOT, 2006a, 2006b, 2008; CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001), bem como da psicologia (VIGOTSKI, 2008a, 2008b, 2014; LEONTIEV, 1978; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012); **análise do diálogo/texto/discurso**, para a qual nos situamos em uma *abordagem dialógica* com apoio na teoria da enunciação círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2006b, 2006c, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 1976, 1981; FRANÇOIS, 1998, 2005; FAÏTA, 2004, 2007a, 2007b, 2011, 2012; BRAIT, 2012, 2013; BRAIT; PISTORI, 2012); e **formação de professores de línguas**, para o que tentamos avaliar as vantagens e recursos oferecidos pelo quadro metodológico da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a) para a produção de conhecimentos sobre a *atividade real* dos professores e para sua formação e desenvolvimento. Em relação a este último eixo, buscamos, ainda, dialogar os ensinamentos

da ergonomia da atividade docente (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; FAÏTA, 2003; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b) e das pesquisas na abordagem do ensino como trabalho (MACHADO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2008) com os ensinamentos da Didática das Línguas e do FLE (CICUREL, 2011; CUQ; GRUCA, 2002; CUNHA, 1991).

A motivação deste trabalho esteve ligada diretamente à sua dificuldade, isto é, o fato de que não tínhamos (e nem podíamos partir de) um modelo pré-determinado de análise e interpretação dos diálogos – do texto/discurso. Assim, nossa abordagem foi sendo construída conforme os nossos propósitos e, sobretudo, no embate do nosso *corpus* discursivo com os fundamentos orientando nossa abordagem, isto é, o dialogismo e a teoria da enunciação círculo-bakhtiniana, e a teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana pela perspectiva da clínica da atividade. A partir desses fundamentos, tomamos o *enunciado concreto* como a unidade básica de análise, assimilando-o à atividade languageira. Assim, consideramos cada enunciado como um momento da troca verbal e, logo, como um momento da história do processo desencadeado no quadro metodológico da autoconfrontação. Guiados também pelo método vigotskiano, consideramos que apenas o estudo do processo poderia nos revelar o funcionamento da atividade languageira, as relações dialógicas, os fenômenos languageiros e os eventos transformacionais ocorrendo naquelas condições específicas da troca verbal.

Com base na teoria dialógica, formulamos então nossa compreensão de enunciado concreto como uma unidade translinguística, pluridimensional e pluridirigida, composta por uma parte verbalmente/semioticamente expressa e outra subentendida (a situação extraverbal, o auditório). Além disso, como em diálogos de autoconfrontação estamos diante de enunciados orais e dada a consideração de que a produção, recepção e circulação de sentido, nos enunciados da fala, se dá pela articulação de suas dimensões verbal e visual/gestual (BRAIT, 2013; COSNIER, 1982; MCNEILL, 1982), levamos em conta – na medida do possível – a articulação das dimensões verbal e visual/gestual (BRAIT, 2013; COSNIER, 1982; MCNEILL, 1982) do enunciado. E, com efeito, o gesto constituiu um importante recurso para nossa análise e interpretação. Embora, primeiramente, isso tenha constituído mais uma dificuldade, pois tivemos que construir nossa própria abordagem do gesto no confronto com os enunciados concretos e específicos da situação de autoconfrontação a partir de uma base geral fornecida pelos estudos da gestualidade.

Essas dificuldades representaram esforços empreendidos e a necessidade de muitas reflexões situadas no enfoque de nosso objeto específico. Mas, os resultados de nosso estudo nos levam a dizer que o produto desses esforços e reflexões constituem as contribuições teórico-metodológicas desta pesquisa, isto é, o próprio exemplo da construção

de nossa abordagem, de nossa conduta de análise e interpretação. Por isso, tivemos a preocupação (daí nossa opção) de apresentar análises e construções interpretativas bem detalhadas para permitir ao leitor perceber claramente a construção de nossa abordagem, e como nossas descobertas foram se fazendo realmente no embate com o *corpus* discursivo, com os diálogos concretos. Obviamente, sem ocultar (pelo contrário, evidenciando) que um arsenal teórico – nocional e conceitual – orientou o nosso olhar analítico e a nossa compreensão responsiva. Salientamos também que essa preocupação somada ao interesse de realizar uma abordagem o mais translinguística e multidimensional possível levou-nos a retomar mais de uma vez as mesmas sequências de enunciado e de troca verbal (assumindo o risco de nos tornarmos ou parecermos repetitivos) para abordar os fenômenos sob diferentes enfoques e avaliar suas implicações em diferentes planos.

Assim, em resposta ao primeiro objetivo específico, apresentamos um inventário de meios enunciativos. Pudemos perceber a manifestação marcante e recorrente, na atividade linguageira das professoras, da *dramatização*, do *discurso citado direto* e da *pergunta*, com diferentes funções em cada contexto enunciativo, pelo que os consideramos como *enunciações-tipos* (FAÏTA, 2004), *microgêneros* (FRANÇOIS, 1998) ou, ainda, *pequenos gêneros de enunciado* (VOLOCHÍNOV, 1981), servindo como instrumentos da e na ação. Os dois primeiros foram fortemente usados para reconstituir a atividade docente; o terceiro apresentou desde uma função retórica organizadora da produção discursiva até as funções de apresentar impasses na atividade docente e exprimir o estranhamento no confronto com a ação do outro, entre outras funções.

Ainda no inventário de meios enunciativos, mostramos como o estudo de nossa proposição de *atitudes discursivas* – em retomada à concepção de *atitudes responsivas* (BAKHTIN, 2006b, p. 297), como *modos de relação* e *modos de apresentação discursiva* da relação entre o sujeito, o objeto e o outro (destinatário) –, nos enunciados concretos de autoconfrontação, podem ajudar a compreender os estilos discursivos dos sujeitos, e também os efeitos das relações dialógicas e do entrecruzamento de atividades (das interlocutoras, e também entre a atividade linguageira e a atividade de trabalho) na circulação do sentido e na transformação. Além disso, observamos que as atitudes discursivas (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, avaliativa, expositiva da percepção/compreensão/concepção) podem compor heterogeneamente um mesmo enunciado, alternando-se ou misturando-se. Nesse sentido, vimos que a circulação de atitudes discursivas ao longo de um enunciado ou de uma sequência de troca verbal podem evidenciar um processo de transformação em curso.

O inventário de gestos complementou o inventário de meios enunciativos, uma vez que o gesto constitui uma das dimensões do enunciado concreto; o que se mostrou de modo mais evidente na sua participação constitutiva no recurso da dramatização, e na descrição verbo-visual de ações docentes. Ademais, vimos que o estudo da dimensão gestual ajudou também a responder às questões relativas ao funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e ao desenvolvimento. Por exemplo, verificamos como os gestos evidenciam as relações do sujeito com o objeto e com o outro (inclusive, ressaltando a alteridade constitutiva do aluno na atividade docente, quando da reconstituição desta por meio da dramatização); e também vimos que os gestos podem sugerir/reforçar a hipótese do retorno reflexivo sobre si e da tomada de consciência. Além disso, pudemos conferir como o gesto desempenha funções semânticas, pragmáticas e entoacionais na atividade linguageira.

Acreditamos poder considerar que nosso estudo do gesto contribui para uma abordagem mais translíngua do enunciado concreto, na medida em que evidencia a importância da dimensão gestual para a análise e interpretação. A nosso ver, a abordagem do gesto, de modo integrado ao discurso verbal, permitiu levantar indícios e elementos concretos para a construção da compreensão e de hipóteses interpretativas mais consistentes sobre a atividade linguageira, sobre a própria atividade docente, sobre a experiência vivida/sentida, sobre as relações dialógicas, sobre os processos de tomada de consciência e de transformação (por exemplo, no plano semântico e na mudança de atitude discursiva).

Nessa perspectiva, as convenções de transcrição que elaboramos para abordar conjuntamente as dimensões verbal e gestual/visual muito nos ajudaram a distinguir os diferentes recursos linguageiros usados como instrumento da produção discursiva, da atividade reflexiva e de reconstrução da experiência. Consideramos, então, que a transcrição pode vir a ser uma importante ferramenta para o trabalho de análise e de interpretação, na medida em que permita melhor distinguir as marcas, os traços materiais, os elementos objetivados na atividade linguageira; permitindo, por sua vez, vislumbrar os implícitos e os subentendidos, e, com isso, melhor perceber os fenômenos nas fronteiras entre a atividade de trabalho e a atividade linguageira reconstitutiva e interpretativa da primeira.

Todavia, parece-nos também que as convenções de transcrição devem ser construídas/escolhidas de modo bem pensando, confrontando o projeto da pesquisa ao próprio estudo e conhecimento do *corpus* discursivo. Acreditamos, assim, que nossas convenções tenham contribuído enquanto uma possibilidade de estudo do verbal e do gestual de modo articulado; e que elas possam, ainda, contribuir para a elaboração ou adaptação de outras

convenções, principalmente como base para refletir sobre a construção/escolha e a funcionalidade dos critérios como ferramentas a favor da análise e da interpretação.

Em relação ao segundo objetivo específico, observamos alguns fenômenos que nos revelam ou reforçam as forças motoras do desenvolvimento no processo dialógico da autoconfrontação. Confirmamos, nos diálogos das duas experiências, como o *efeito exotópico* de ver a si mesmo em um outro momento pode desencadear um processo de tomada de consciência de si e da própria ação. Sobretudo pelo fato de isso ocorrer em uma troca verbal que coloca para o sujeito a tarefa de responder ativamente ao filme-enunciado de sua atividade inicial, manifestando sua compreensão sobre a experiência vivida, nesse novo contexto, e tornando-a também compreensível para o seu interlocutor. Em contrapartida, o confronto com a compreensão responsiva deste último tende a levar o sujeito a reformular sua produção discursiva e a desdobrar outros aspectos de sua atividade; a partir do que podemos assistir ao desenvolvimento ou, pelo menos, à germinação de novas possibilidades de perceber e compreender a própria experiência. Nesse sentido, a observação de exemplos de uma atitude mais fortemente avaliativa, a uma determinada altura de um enunciado ou de uma sequência de troca verbal, reforça nossa hipótese sobre a tomada de consciência.

Além disso, vimos que o confronto com a atividade do outro, na ACC – tanto em resposta ao filme da atividade inicial como ao comentário sobre esta na ACS –, tem também o potencial de levar à tomada de consciência de si e ao desenvolvimento (discursivo) da própria ação, pelo efeito do estranhamento ou reconhecimento do diferente. E, tivemos, ainda, a oportunidade de atestar como a intervenção da filmagem no meio de trabalho pode desencadear uma atividade reflexiva sobre as diversas possibilidades da ação em determinada situação de trabalho, desde o momento de sua realização, mas também além desta. Ou seja, a análise clínica da atividade por meio desse quadro metodológico tem o potencial de “fazer entrar o debate na própria atividade de trabalho” (BOURNEL BOSSON, 2011, p. 148) e desenvolver no sujeito uma atitude reflexiva em relação à experiência.

Outro fenômeno observado, que pode constituir um importante insumo para renovar as práticas de formação, refere-se à manifestação da dimensão emocional / afetiva da atividade docente nos diálogos de autoconfrontação; revelando, ainda, como essa dimensão, ao ser impressa e expressa no enunciado, é também constitutiva dele. Em nossas análises, para efeitos de estudo, referimos esse fenômeno como a *expressão da percepção sensível* e detivemo-nos na questão de sua apresentação discursiva, optando por não extrapolar nossa especialidade adentrando em uma discussão conceitual no campo da psicologia. Contudo,

compreendemos a importância de considerar essa dimensão constitutiva do ser humano na análise da atividade e na formação.

Com o terceiro objetivo específico, buscamos refletir sobre as possíveis contribuições práticas do estudo da atividade linguageira e do desenvolvimento no quadro da autoconfrontação para o conhecimento da atividade docente e para a formação. Nessa perspectiva, a partir da noção de *dialogismo temático*, pudemos restabelecer as relações entre diferentes enunciados (de ambas as experiências) tratando do mesmo objeto, o que nos levou à confrontação de diferentes modos de agir e de compreender em determinadas situações da atividade docente.

O que nos parece mais significativo é que a autoconfrontação favorece a produção de conhecimentos sobre a *atividade real* a partir da reconstrução da experiência pelos próprios sujeitos protagonistas da ação no confronto com a atividade vivida videografada. Nesse sentido, pensamos que os temas concretos da atividade docente levantados na troca verbal em autoconfrontação poderiam alimentar produtivos debates na formação e nas reuniões pedagógicas de acompanhamento dos estagiários no NLE. Ou seja, os aspectos comuns e recorrentes como também os aspectos contingentes, os subentendidos, os determinantes, as preocupações, as dificuldades, os embaraços e impedimentos etc. da atividade docente desvelados nos diálogos de autoconfrontação poderiam atualizar os tópicos didático-pedagógicos tratados na formação dos futuros professores de línguas (FLE/LE); de tal modo que os conhecimentos experienciais serviriam para alimentar e renovar se não a teoria, ao menos a sua discussão.

Em termos do próprio funcionamento da atividade linguageira na situação de autoconfrontação, parece-nos que a constatação sobre os diferentes e criativos usos da linguagem – para reconstituir a atividade docente, para definir o modo de agir, para explicitar o diálogo interior, para organizar a produção discursiva e a reflexão, etc. – corroboram as vantagens desse quadro metodológico para a criação das condições propícias ao desenvolvimento, acentuando as possibilidades de tomada de consciência e de transformação da compreensão das situações docentes, da própria ação e de si mesmo.

Creemos que, a partir desse estudo, muitas outras questões e perspectivas de pesquisa possam ser abertas. Gostaríamos, então, de finalizar este capítulo apontando algumas questões e assuntos que mereceriam, a nosso ver, um aprofundamento. Por exemplo, os resultados desta pesquisa em relação aos inventários de meios enunciativos e de gestos poderiam ser ampliados pela confrontação com os diálogos de outras experiências de autoconfrontação com outros professores de FLE (e quiçá de outras línguas) e conduzidos por

outros pesquisadores. A partir do que se poderia confirmar a recorrência dos mesmos meios enunciativos (com os mesmos tipos de funções e com outras funções), bem como descobrir outros meios enunciativos.

Em relação ao inventário dos gestos, seriam pertinentes estudos que pudessem enfatizar a dimensão gestual do enunciado concreto para compreender com mais profundidade suas implicações na constituição da atividade linguageira, na troca verbal, nos meios enunciativos; e a partir disso, talvez, desenvolver ferramentas mais aprimoradas para explorar melhor – na análise-interpretação – a articulação verbo-visual dos enunciados da fala na produção, recepção e circulação do sentido. Além disso, seria interessante ampliar o estudo a respeito dos valores semântico, pragmático e entoacional dos gestos. Outra possibilidade, ainda, de pesquisa seria a investigação sobre a relação entre os gestos produzidos em situação de autoconfrontação e os *gestos pedagógicos* (TELLIER, 2006); em outras palavras, um estudo enfocando a reconstituição da dimensão gestual da atividade docente na atividade linguageira de reconstrução e interpretação da experiência.

Destacamos, por fim, o interesse de se aprofundar o estudo da *expressão da percepção sensível* na atividade linguageira em autoconfrontação. Acreditamos que uma pesquisa mais pontual sobre o assunto, enfocando os diferentes meios e formas de expressão e impressão discursiva (isto é, de materialização linguageira/semiótica) da emoção, da afetividade, do sentimento, e envolvendo também um aporte ou até mesmo uma colaboração interdisciplinar da psicologia do afeto/das emoções, poderia contribuir para uma melhor compreensão das implicações da dimensão emocional e afetiva na atividade docente.

Chegando a este ponto, constato e sinto em mim a permanência de inquietações e insatisfações... possivelmente o *resíduo* (FRANÇOIS, 1998) daquilo que a linguagem não consegue alcançar da complexidade da vida. Assim, resta-me sempre o sentimento de incompletude em relação ao que ainda poderia e pode ser dito, feito, descoberto, ou dito e feito de outro modo. Todavia, embora a última palavra nunca possa ser dita, todo enunciado deve ter um acabamento que o constitua como uma totalidade dotada de sentido, e materializadora de sua posição; para que, então, outros possam exercer, em retorno, sua compreensão responsiva. Esta tese não é diferente, e devo concluí-la aqui. Assim, calo-me por ora com a satisfação de saber que este meu enunciado-tese é um elo na cadeia da comunicação discursiva, sempre aberta ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ALVES, Vanessa Aparecida. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências**. 2009. Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

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. vol. 42, n° 2, 2009. p. 11-26. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>> . Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. 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, 2003. p. 5-16. Disponível em: <<http://www.aixmrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2011.

_____. L'enseignement comme travail. In: Bressoux, Pascal. (Org.) **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme École de Sciences Cognitives. 2002, p. 243-262.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Ed. Musa, 2004.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. São Paulo: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. O problema do texto na linguística e na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARRICELLI, Ermelinda. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil**: um estudo genealógico. 2012. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2012.

_____. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BORGHI, Carmen Ilma Lima Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

BORZEIX, Anni. Le travail et sa sociologie à l'épreuve du langage. In: BORZEIX, Anni; FRAENKEL, Béatrice. (Orgs.). **Langage et travail**: Communication, cognition, action. Paris: CNRS Editions, 2001, p. 55-87.

_____. Ce que parler peut faire. **Sociologie du travail**, n° 2, 1987.

BORZEIX, Anni; BOUTET, Josiane; FRAENKEL, Béatrice. Introduction. In: BORZEIX, Anni; FRAENKEL, Béatrice. (Orgs.). **Langage et travail**: Communication, cognition, action. Paris, CNRS Éditions, 2001, p. 9-17.

BORZEIX, Anni; FRAENKEL, Béatrice. (Orgs.). **Langage et travail**: Communication, cognition, action. Paris, CNRS Éditions, 2001.

BOURNEL BOSSON, Maryse. Rapports développementaux entre langage et activité. In: MAGGI, Bruno. (Org.). **Interpréter l'agir**: un défi théorique. Paris: Presses universitaires de France, 2011, p. 147-162.

_____. Le développement de la signification des mots: un héritage vivifiant pour la psychologie. In: CLOT, Yves. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012, p. 271-286.

BOUDET, Josiane. **La vie verbale au travail**: Des manufactures aux centres d'appels. Toulouse: Octares Éditions, 2008.

_____. (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

_____. **Activité de langage et activité de travail**. 1993, p. s/n. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net>>. Acesso em: 23 out. 2011.

_____. **Construction sociale du sens dans la parole vivante**. Thèse de doctorat. Université Paris VII, 1989.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-31.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, 1º semestre, 2011, p. 183-196.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p.193-228.

_____. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, 2009, p.142-160.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**. nº 56, São Paulo, 2012, p. 371-401.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do discurso: unidade e diversidade.

Polifonia, nº 8, UFMT, Brasil, 2004, p. s/n. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1127/891>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012, p. 95-116.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BUTTLER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.** 2009. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2009.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CADET, L.; TELLIER, M. Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. In: **Les cahiers de Théodile**, n.7, 2007, p. 67-80.

CASTRO, Solange. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 145-165.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 201-220.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe.** Les Éditions Didier, Paris, 2011.

CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d'agir.** Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

_____. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. Entrevista: Yves Clot. [Entrevista]. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho.** [online] v. 9, n. 2, 2006b, p. 99-107. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Editorial. In: CLOT, Yves; PROT, Bernard; WERTHE, Christiane. (Orgs.) **Education Permanente.** n° 146, 2001, p. 7-16.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, 2000, p. 7-42.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: CLOT, Yves; PROT, Bernard; WERTHE, Christiane. (Orgs.) **Education Permanente.** n° 146, 2001, p. 17-26.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues.** Paris: Didier, 2001.

CORRAZE, Jacques. **Communications non-verbales**. 6.ed. Paris: PUF, 2011.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 2007. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2007.

COSNIER, Jacques. Communications et langages gestuels. In: COSNIER, J.; COULON, J.; BERRENDONNER, A.; ORECCHIONI, K. **Les voies du langage**: communications verbales, gestuelles et animales. Paris: Dunod, 1982, p. 255-304.

CUNHA, Ana Maria Affonso. **Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão**. 2008. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CUNHA, José Carlos. **Pragmática Linguística e Didática das Línguas**. Belém: Editora Universitária UFPA, 1991.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 2002.

DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996a.

_____. Introduction. Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996b, p. 1-17.

_____. Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996c, p. 183-200.

DANIELLOU, François. ; GARRIGOU, Alain. L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs. In: BOUTET, Josiane. (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995, p. 73-92.

DANON-BOILEAU, Laurent. Préface. In: DANON-BOILEAU, Laurent. **Le sujet de l'énonciation**: psychanalyse et linguistique. Paris: Éditions Ophrys, 2007.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2013.

DEJOURS, Christophe. Épistémologie concrète et ergonomie. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996, p. 201-217.

ESPINASSY, Laurence. **Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège**: les « sous-entendus » du métier. 2006. (Tese de Doutorado – Université Aix-Marseille I)

FAÏTA Daniel. **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**. In: **Linguagem em Foco**: revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da EUCE. – V.4, n.2 (jul./dez.2012). Fortaleza: EdUECE, 2012.

_____. Théorie de l'activité langagière. In: MAGGI, Bruno. **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. **@ctivités**, 2007a, vol. 4, n. 2, p.3-15.

_____. Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In: GIGER, I. P.; STROUMZA, K. (Orgs.). **Paroles de praticiens et description de l'activité**. De Boeck Université, 2007b, p. 63-88.

_____. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, n° 8, UFMT, Brasil, 2004, p. s/n. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1126/890>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. Apports des sciences du travail à l'analyse de l'activité. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 17-23.

_____. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 45-60.

_____. Analyse du dialogue et demande sociale: comment l'intervention sur un domaine d'activité mobilise des hypothèses linguistiques. In: **Revista da ANPOLL**: São Paulo, 2002b.

_____. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs visuels**, n° 6, 1997, p. 75-86.

_____. Monde du travail et pratiques langagières. **Langages**, n° 93, 1989, p. 110-123.

FAÏTA, Daniel; MAGGI, Bruno. **Un débat en analyse du travail**: deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse: Octares Éditions, 2007.

FAÏTA, Daniel; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: Saussez, F.; Yvon, F. (Eds.). **Analyser l'activité enseignante**: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010, p. 41-69.

FAÍTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 57-68

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. 2.ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. 2011. Dissertação. (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FERREIRA, Ilda. **Do trabalho prescrito ao trabalho realizado**: uma reflexão sobre aulas de leitura. 2008. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FRANÇOIS, Frédéric. Introduction. Interprétation, dialogue, mouvements et régimes de signification. In: FRANÇOIS, Frédéric. **Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres**. Lyon, ENS éditions, 2005, p. 7-43.

_____. **Le discours et ses entours**: essai sur l'interprétation. Paris: L'Harmattan, 1998.

FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Maria dos S. (Org.). **Linguística aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Injuí, RS: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012.

GARDIN, Bernard. Machine à dessiner ou machine à écrire ? La production collective d'une dénomination, **Langages**, n° 93, 1989, p. 84-97.

GARFINKEL, Harold. **Recherches en ethnométhodologie**. Tradução do inglês por Michel Bathélémy, Baudouin Dupret, Jean-Manuel de Queiroz e Louis Quéré. Paris: PUF, 2007.

GARRIGOU A. **Les apports des confrontations d'orientations socio-cognitives au sein de processus de conception participatifs**: le rôle de l'ergonome. Thèse de doctorat, Paris: C.N.A.M., 1992.

GIMENEZ, Telma Nunes. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística e Contemporaneidade**. ALAB. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 183-201.

GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J. **Écho**. A1. Méthode de français. Paris: CLET international, 2010.

GIRIN, J. 1990. Problèmes du langage dans les organisations. IN: CHANLAT, J. E. **L'Individu dans l'organisation**: les dimensions oubliées. Presses universitaires de Laval et éd. Eska, 1990.

GIURA, Marcella Di; BEACCO, Jean-Claude. **Alors? A1**. Méthode de français fondée sur l'approche par compétences. Paris: Les Editions Didier, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Façons de parler**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

GOMES, Katia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial**: questões teórico-metodológicas. 2011. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GUMPERZ, John. **Engager la conversation**. Tradução do inglês por Michel Dartevelle, Martine Gilbert e Isaac Joseph. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HUBAULT, François. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996, p. 103-140.

KAYANO, Letícia Moreira Dias. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 1996.

LACOSTE, Michèle. Peut-on travailler sans communiquer? In: BORZEIX, Anni; FRAENKEL, Béatrice. (Orgs.). **Langage et travail**: Communication, cognition, action. Paris, CNRS Éditions, 2001, p. 21-53.

_____. Parole, activité, situation. In: BOUTET, Josiane. (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995, p. 23-44.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

LEITE, Márcia Donizete. **As diferentes facetas do trabalho do professor**: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho. 2009. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Activity, consciousness and personality**. 1978. <Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

LIBERALI, Fernanda. Apresentação. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 7-14.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 61-96.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (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, 2004a.

_____. Apresentação. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004b, p. vii-xx.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês língua estrangeira (FLE)**. 2014. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 115-131.

MARTINS, Eliane Provate Queiróz. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real.** 2007. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MARTINS, Maria Aparecida. **Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional: inserção das novas tecnologias.** 2008. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.** 2006. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n.3, 1985, p. 350-371.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário.** 2010. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.

MORAES, Rozania Maria Alves. **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). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2011-2013.

MORRIS, Desmond. **La clé des gestes.** Tradução Yvonne Dubois e Yolande Mauvais. Paris: Grasset, 1978.

MOUTON, Jean-Claude. Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. **Recherche et formation**, nº62, 2009, p. 65-76. Disponível em: <<http://rechercheformation.revues.org/421>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França.** Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

PÈNE, Sophie. Traces de mains sur des écrits gris. In: BOUTET, Josiane. (Org.). **Paroles au travail.** Paris: L'Hartmattan, 1995, p. 105-122.

PESCHEUX, Marion. **Analyse de pratique enseignante en FLE/S**: Mémento pour une ergonomie didactique en FLE. L'Harmattan, Paris, 2007.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PORTELA, Sonia Cristina. **A imagem discursiva do trabalho do educacional nos prescritos oficiais**. 2006. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PRETI, Dino. Apresentação. Normas para transcrição dos exemplos. In: PRETI, Dino. (Org.). **Análise de textos orais**. 7.ed. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 7-14.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial. 2010. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

RODRIGUES, Ana Maria de Oliveira. **Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular**. 2008. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia**: entre diferenças e semelhanças. 2010. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 189-202.

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Cambridge: Blackwell, 1992.

SAUJAT, Frédéric. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, nº 8, UFMT, Brasil, 2004a, p. s/n. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004b. p. 5-34.

_____. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. Thèse de Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-en-Provence, 2002.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**. v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

SAVOYANT, Alain. Quelques réflexions sur les savoirs implicites. **Travail et apprentissage**. n° 1, 2008, p. 99-100.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Conversation analysis and socially shared cognition. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; BEHREND S. **Perspectives on socially shared cognition**, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991.

SCHWARTZ, Yves. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Éditions Sociales, 1988.
SEBEOK, Thomas A. Animal communication. 1965, p. 1-14. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001560/156022eb.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2014.

SILVA, Carolina Rodrigues da; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009, p. 1-21.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. A gente tem dificuldade de dizer aquilo que faz. In: DAHLET, Véronique Braun. (Org.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2011. p. 89-98.

_____. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Apresentação. In: SOUZA-E-SILVA, M.C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 7-14.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 4ed. Pétropolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIGER, Catherine. Parler quand même: les fonctions des activités langagières non fonctionnelles. In: BOUTET, J. (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995, p. 45-72.

TELLIER, Marion. Dire avec des gestes. In: CHNANE-DAVIN, F.; CUQ, J.P. (Orgs.). **Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle**. Le Français dans le monde, recherche et application, 44, 2008, p. 40-50.

_____. **L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère: Étude sur des enfants de 5 ans**. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université Paris 7 – Denis Diderot, 2006.

TERSSAC, Gilbert; MAGGI, Bruno. Le travail et l'approche ergonomique. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996, p. 77-102.

THEUREAU, Jacques. Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». **Revue d'anthropologie des connaissances**, vol 4, n. 2, 2010, p. 287-322. Disponível em : <<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

_____. **Le cours d'action**: analyse sémiologique. Neufchâtel: Peter Lang, 1992.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique**, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine, Paris, Seuil, 1981.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2009.

VERMERSCH, Pierre. **L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale**. Paris: ESF, 1994.

VIANA, Juliana Pontes. **As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês**: uma relação entre prescrição e ação. 2010. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2010.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, nº 07, 2003, p. 27-65.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Tradução Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2014.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique**, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine, Paris, Seuil, 1981, p. 287-316.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução do inglês por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1976. p. 1-25. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John H. **Sur l'interaction**. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapotique. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

WISNER, Alain. Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In: DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996, p. 29-55.

_____. **Réflexions sur l'ergonomie**. (1962-1995). Toulouse: Octares Éditions, 1995.

APÊNDICE A - Quadro descritivo da atividade inicial da professora K (EXP1)

Filme da atividade de compreensão oral – professora K (EXP1)	
Observação/ contextualização: Atividade iniciada depois dos trinta minutos iniciais da aula, após uma primeira atividade, proposta no livro, sobre o calendário francês e as estações do ano.	
<p>Transcrição do diálogo de compreensão oral: Narradora : des conversations... activité trois... page quarante-quatre... les colocataires... Voz feminina 1 : je fais le ménage alors... Voz feminina 2 : d'accord... et moi je fais les courses... Voz feminina 1 : ah... oui... urgent le frigo est vide... tu vas où ? Voz feminina 2 : à coté de la poste comme d'habitude... Laurent... Voz masculina : oui oui Blandine... j'arrive... j'adore visiter les supermarchés... qu'est-ce qu'il faut acheter ? -----</p> <p>Tradução do diálogo Narradora : conversações... atividade três... página quarenta e quatro... “os companheiros de apartamento” Voz feminina 1 : eu faço a faxina então... Voz feminina 2 : ok... e eu faço as compras... Voz feminina 1 : ah... sim... urgente a geladeira está vazia... você vai onde? Voz feminina 2 : ao lado dos correios como de costume... Laurent... Voz masculina : sim sim Blandine... tô indo... eu adoro ir ao supermercado... o que é preciso comprar?</p>	
Descrição das ações da professora em sala de aula	“Objetos reagentes”
Cena 1: A professora liga o som e coloca um CD no aparelho. Em seguida, vai para a frente de sua mesa, onde seu livro está aberto, então, fala aos alunos: “ <i>on tourne la page... on tourne la page... oh... pardon... ne tournez pas la page... fermez... fermez les livres tout le monde... fermez les livres...</i> ” ³⁵³	Equívoco na instrução da atividade – fechar o livro e não abrir; enfoque da compreensão auditiva.
Cena 2: A professora explica a atividade em francês: « <i>Alors, on va écouter un dialogue, un petit dialogue, sans lire le livre. Okay!? On va essayer d'écouter et comprendre ce qu'ils disent et après on va faire une petite discussion, petite discussion...</i> » ³⁵⁴ Uma aluna (A1) continua com o livro aberto. A professora pede, em francês, que ela feche o livro: “ <i>sans lire le livre! Ferme le livre, s'il te plaît!</i> ” ³⁵⁵ . A professora faz o gesto de fechar o próprio livro e, então, a aluna entende e fecha o livro. A professora continua a instrução em francês: “ <i>Okay!? Parce qu'on va écouter et après on va discuter sur ce qu'ils ont parlé. Okay!?</i> ” ³⁵⁶	Consequência do equívoco: alunos leem o texto antes de escutar; enfoque da compreensão auditiva; uso do gesto para que os alunos entendam a instrução em francês;
Cena 3: A professora coloca o diálogo uma vez completo. Ao terminar, bate palmas. Alguns alunos riem. Sorrindo, ela caminha até o centro da sala, e diz aos alunos: “essas risadas são de alegria suprema porque entenderam tudo?”. Ouvem-se mais risos.	Modo de conduzir o exercício da compreensão oral: depois da primeira escuta já começa a perguntar o que se passa; Modo como os alunos (re)agem: alguns vezes os alunos respondem em português, mas pelo menos entendem.
Cena 4: Um aluno (A2) cita passagens/frases do diálogo. A professora repete o que ele diz, depois pergunta se os outros alunos também	Impressão de que os alunos não lembram o que significa

³⁵³ “a gente vira a página... a gente vira a página... oh... perdão... não virem a página... fechem... fechem os livros todo mundo... fechem os livros...”

³⁵⁴ “Então, a gente vai escutar um diálogo, um pequeno diálogo, sem ler o livro. Ok!? A gente vai tentar escutar e compreender o que eles dizem e depois a gente vai fazer uma pequena discussão, pequena discussão...”

³⁵⁵ “sem ler o livro! Fecha o livro, por favor!”

³⁵⁶ “Ok!? Porque a gente vai escutar e depois a gente vai conversar sobre o que eles falaram. Ok!?”

<p>entenderam. Ninguém responde. Ela pergunta em francês “<i>combien de personnes parlent?</i>”³⁵⁷. Os alunos não respondem. Ela repete a pergunta e conta nos dedos: “<i>un, deux, trois, quatre?</i>”³⁵⁸ Alguns alunos dão respostas. Em seguida, ela pergunta quantos homens e quantas mulheres. Uma aluna (A3) fala algo (inaudível), então, a professora pergunta: “<i>Tu n’as pas compris?</i>”³⁵⁹ Depois diz: “<i>Pas de problèmes. On écoute encore une fois.</i>”³⁶⁰”</p>	<p>“<i>combien</i>”; dificuldade de fixar o vocabulário; uso da língua francesa seguido da tradução em português; diferença entre compreender e responder corretamente porque leu a transcrição anteriormente.</p>
<p>Cena 5: A professora coloca o diálogo completo mais uma vez. Ao final, a mesma aluna (A3) diz algo (inaudível), então a professora, parecendo repetir a fala da aluna, diz: “<i>il adore visiter le supermarché!</i>”³⁶¹ Em seguida refaz a pergunta sobre a quantidade de personagens no diálogo. Alguns alunos respondem. O mesmo aluno (A2) começa a falar palavras e passagens do diálogo. A professora repete algumas de suas falas, escuta, e depois diz “<i>E. a tout compris. Très bien!</i>”³⁶²”</p>	<p>Polêmica em torno da expressão « faire le ménage ».</p>
<p>Cena 6: A professora cita uma expressão falada no diálogo - <i>faire le ménage</i>, pergunta se eles sabem o que é, em seguida, escreve a expressão no quadro. Depois, ela começa a explicar, em francês, o significado de <i>faire le ménage</i>, dando vários exemplos de ações correspondentes à expressão, contextualizando com a descrição de situações, e fazendo mímicas. A medida que ela explica, os alunos vão falando em português o que eles acham que seja. Uma aluna (A1) diz “faxina”, mas a professora não confirma.</p>	<p>Uso de referências pessoais ou cotidianas para explicar o vocabulário em francês ou em português, mas sem dar a tradução direta das palavras ou expressões.</p>
<p>Cena 7: A professora, falando sempre em francês, diz que um aluno (A2) escutou a palavra <i>supermarché</i>. Alguns alunos dizem corretamente o que significa <i>supermarché</i> em português: supermercado. Ela confirma e comenta um pouco essa passagem do diálogo.</p>	<p>Durante as escutas a professora explica as palavras que os alunos conseguem escutar/ entender; explicação geral do vocabulário durante a leitura da transcrição.</p>
<p>Cena 8: A professora pede, em francês, que os alunos abram os livros porque eles vão escutar acompanhando o texto escrito – a transcrição do diálogo. Ajusta a faixa do áudio, depois pergunta se os alunos já encontraram o texto. Ela observa os alunos, e solicita a um deles (A4) que se sente ao lado de alguém que tenha o livro, o aluno atende à instrução. A professora passa o diálogo completo. Ao final, pergunta aos alunos se melhorou a compreensão. Um aluno diz que não conseguiu “nem acompanhar”. A professora sorri e diz que vai voltar o diálogo.</p>	<p>Impressão inicial de que os alunos conseguiriam acompanhar o texto escrito, sem precisar repetir o áudio uma quarta vez.</p>
<p>Cena 9: A professora repete o diálogo outra vez completa. Em seguida, pega o livro e lê o diálogo transcrito. Em seguida, ela recomeça o texto e vai parando e explicando palavras e expressão, primeiramente, e a maior parte do tempo falando em francês, e resumindo a explicação em português ou dizendo diretamente a tradução da palavra ou expressão.</p>	<p>Duas impressões conexas: é mais fácil os alunos entenderem sua leitura (com sotaque) do que a fala gravada de um nativo; decidiu ler porque o aluno não conseguiu acompanhar o áudio; Uso da língua francesa, seguido da tradução em português; percepção da compreensão dos alunos a partir de suas expressões faciais em reação à fala da professora; trabalho do vocabulário: desde a</p>

³⁵⁷ “quantas pessoas falam?”

³⁵⁸ “um, dois, três, quatro?”

³⁵⁹ “você não entendeu?”

³⁶⁰ “Não tem problema. A gente escuta mais uma vez.”

³⁶¹ “ele adora ir ao supermercado!”

³⁶² “E. entendeu tudo. Muito bem!”

	explicação em francês, recurso à mímica, ao desenho e, por último, a tradução em português.
Cena 10: A professora explica a expressão <i>faire les courses</i> ³⁶³ , em português, criando uma situação negativa: comprar bolsa, sapato, camisa não corresponde a <i>faire les courses</i> . Um aluno (A5) diz que <i>faire les courses</i> é comprar coisas úteis. A professora sorri e diz que bolsa, sapato, camisa são coisas úteis, mas que <i>faire les courses</i> serve para compras de supermercado. Outro aluno (A6) diz “fazer mercantil”. A professora confirma enfaticamente: “pronto! Fazer mercantil!”.	Uso do humor para descontrair a turma; referência a uma aluna com mais dificuldade – preocupação de fazer com que ela entenda.
Cena 11: A professora continua a explicação do texto alternando francês e português. Ela explica que <i>frigo</i> é um diminutivo para geladeira e escreve a palavra no quadro. Em seguida, pergunta se todos sabem o que significa “ <i>tu vas où?</i> ” ³⁶⁴ . Os alunos silenciam. A professora prossegue, mas logo um aluno pergunta o que significa “ <i>où?</i> ” ³⁶⁵ . Ela escreve a palavra no quadro e explica em português. Em seguida, a professora explica o que é “à côté de” ³⁶⁶ fazendo mímica, usando objetos sobre sua mesa e tomando também os alunos como referência na explicação: “L. est à côté de J., J. est à côté de E., E. est à côté de D.” ³⁶⁷ .	Planejamento e identificação das palavras possivelmente desconhecidas pelos alunos; uso de referências presentes na sala para explicar a preposição “à côté de”; antecipação de conteúdo “où”; decisão sobre o modo de explicar no curso da atividade – uso do português como último recurso.
Cena 12: A professora lê que “ <i>le supermarché est à côté de la poste</i> ” ³⁶⁸ , então explica, em francês, a palavra <i>poste</i> . Uma aluna (A1) diz “correios?!”. A professora confirma: “ <i>oui, poste</i> significa correios”.	Expressão de descontentamento como o fato de a aluna ter traduzido a palavra – contradição com sua tentativa de explicar o vocabulário sem traduzir; dar aula é cansativo pelo fato de se falar muito; impressão de que transpareceu muito seu descontentamento com a ação da aluna.
Cena 13: A professora continua explicando o diálogo. Explica o verbo <i>acheter</i> , falando em francês. Depois, cria uma situação de exemplo, falando em português: “então, se eu dou cinco reais ao J., ele me dá esse copo. Valeu? Caro, né? Ainda mais usado...”. Então, ela finaliza com uma definição em francês: “ <i>Okay! Mais, acheter, donner de l’argent à quelqu’un pour avoir un produit. Acheter</i> ” ³⁶⁹ .» e pede a confirmação: «Dúvidas? Certo, então?»	Uso simulação da situação e contextualização da ideia para explicar o vocabulário.
CENA 14: Terminada a explicação do diálogo, a professora pega o livro e começa a fazer as perguntas de compreensão que vêm abaixo da transcrição do diálogo. Ela lê a primeira pergunta “ <i>Marina, Blandine et Laurent habitent ensemble? Oui ou non ?</i> ” ³⁷⁰ . Os alunos não respondem. Ela explica em francês o significado de <i>ensemble</i> , dando um exemplo. Depois repete a pergunta e alguns alunos respondem “oui”. A professora continua fazendo as perguntas de compreensão, e explicando algum vocabulário. Quando chega na pergunta “ <i>Ils parlent des choses à faire</i> ” ³⁷¹ ?, um aluno (A6) pergunta o que é <i>parlent</i> . A professora explica, em francês, com um exemplo. O aluno entende. Quando já está na quarta	Descontentamento quando o aluno pergunta significado de palavra já vista (<i>parler</i>); uso de referências pessoais e cotidianas para explicar o vocabulário; preocupação de fazer com que os alunos entendam.

³⁶³ “fazer as compras” (expressão utilizada, em geral, para se referir à compra de suprimentos alimentares)

³⁶⁴ “você vai onde?”

³⁶⁵ “onde”

³⁶⁶ “ao lado de”

³⁶⁷ “L. está do lado de J., J. está do lado de E., E. está do lado de D.”

³⁶⁸ “o supermercado é ao lado dos correios”

³⁶⁹ “Ok. Mas, comprar, dar dinheiro a alguém para obter um produto. Comprar!”

³⁷⁰ “Marina, Blandine et Laurent moram juntos? Sim ou não ?”

³⁷¹ “Eles falam dos afazeres?”

<p>questão, uma aluna (A1) pergunta à professora qual foi a resposta da terceira. A professora, falando em francês, explica a situação e pergunta a opinião dela sobre a resposta. Então, a aluna (A1) responde corretamente. Finalmente, a professora conclui a atividade e informa aos alunos que, naquele momento, eles passariam para outra página do livro.</p>	
--	--

APÊNDICE B - Quadro descritivo da atividade inicial da professora M (EXP1)

Filme da atividade de compreensão oral – professora M (EXP1)	
<p>Transcrição do diálogo de compreensão oral: Narradora : des conversations... activité trois... page quarante-quatre... les colocataires... Voz feminina 1 : je fais le ménage alors... Voz feminina 2 : d'accord... et moi je fais les courses... Voz feminina 1 : ah... oui... urgent le frigo est vide... tu vas où ? Voz feminina 2 : à coté de la poste comme d'habitude... Laurent... Voz masculina : oui oui Blandine... j'arrive... j'adore visiter les supermarchés... qu'est-ce qu'il faut acheter ? -----</p> <p>Tradução do diálogo Narradora : conversações... atividade três... página quarenta e quatro... “os companheiros de apartamento” Voz feminina 1 : eu faço a faxina então... Voz feminina 2 : ok... e eu faço as compras... Voz feminina 1 : ah... sim... urgente a geladeira está vazia... você vai onde? Voz feminina 2 : ao lado dos correios como de costume... Laurent... Voz masculina : sim sim Blandine... tô indo... eu adoro ir ao supermercado... o que é preciso comprar?</p>	
<p>Observação/ contextualização: Trata-se da última atividade daquele dia de aula, iniciada, como na aula de K, após a atividade sobre o calendário francês e as estações do ano. Embora isso não apareça no filme da atividade, ao terminar o trabalho com o vocabulário das estações, M mostrou a transcrição do diálogo em seu livro e disse aos alunos: “a gente vai trabalhar agora esse diálogo e eu não gostaria... eu gostaria que vocês fechassem o livro”.</p>	
Descrição das ações da professora em sala de aula	“Objetos reagentes”
<p>Cena 1: Em pé, por traz de sua mesa, a professora dá a seguinte instrução aos alunos: “<i>On va écouter un dialogue</i>. A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciassem o som, o timbre da voz. Tá certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si. Mas aí você vai dizer “valha, M...”. Então, vamos fazer o seguinte: Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra tal? Certo? Tá?”</p>	<p>Dificuldade de compreensão no nível inicial de aprendizagem; instruções e objetivos adequados (básicos) ao nível; experiência como aluna; atenção do professor aos limites de cada aluno; uso da língua materna e uso da língua estrangeira na aula de língua; importância de cumprir o programa do semestre (conteúdos do livro).</p>
<p>Cena 2: Em pé, desta vez à frente da mesa, a professora coloca o áudio completo do diálogo três vezes seguidamente. Em seguida, pergunta aos alunos: “<i>Combien de personnes parlent dans le dialogue?</i>”³⁷². Alguns alunos respondem. A professora, então, pergunta primeiramente em francês e depois em português quantos homens e quantas mulheres. Ajuda os alunos a responderem: “<i>deux filles et un garçon</i>”³⁷³. Pergunta se eles entenderam os nomes dos personagens. Depois, pergunta se havia palavras que eles conheciam. Alguns alunos vão dizendo algumas palavras do diálogo. A professora vai repetindo as palavras... “<i>d'accord... acheter... j'arrive...</i>”³⁷⁴. Ela pergunta o que significa “<i>j'arrive</i>”, depois explica a significação no diálogo “tô chegando”.</p>	<p>Importância de repetir o áudio várias vezes; valorizar pequenos acertos dos alunos e não constrangê-los pelos equívocos; planejamento da atividade e especificação dos objetivos.</p>
<p>CENA 3: A professora vai até o quadro e começa a escrever as palavras, citando os nomes dos alunos que as identificaram. Continua colhendo outras as palavras que eles ouviram e vai escrevendo.</p>	<p>Solicitação dos alunos para ver a grafia das palavras; objetivos / informações básico(a)s em oposição à compreensão do</p>

³⁷² “Quantas pessoas falam no diálogo ?”

³⁷³ “duas garotas e um rapaz”

³⁷⁴ “ok... comprar... tô chegando...”

	diálogo em si.
Cena 4: Depois de escrever as palavras no quadro, a professora coloca o diálogo completo mais uma vez. Quando termina o áudio, uma aluna repete a última frase: “j’adore visiter le supermarché ³⁷⁵ ”. A professora confirma: “très bien ³⁷⁶ ”, repete oralmente e anota no quadro. Em seguida, pergunta se os alunos ouviram os nomes de dois dos personagens, que são evocados no diálogo. Os alunos sileciam. Então ela diz: “vamos ouvir mais uma vez” e ameniza dizendo que realmente é difícil de entender.	Chamar a atenção do aluno para o texto;
Cena 5: A professora repete o áudio. Ao final, ela repete a passagem do diálogo em que aparecem os nomes de dois personagens: “- Laurent! - Oui, oui, Blandine, j’arrive. ³⁷⁷ ”. Uma aluna (A1) estranha o nome Blandine e a professora brinca corroborando a dificuldade de compreender esse nome.	Dificuldade dos alunos de compreender nomes estrangeiros.
CENA 6: A professora pede para os alunos abrirem o livro para “dar uma lidinha”. Escolhe três alunos para ler o diálogo, determinando um personagem para cada aluno.	Mistura de alunos de diferentes níveis na execução de tarefas conjuntas.
Cena 7: Depois que os alunos leem a professora diz enfaticamente “agora eu vou ler, vocês vão escutar e depois vão repetir igual!”. Olhando para os alunos que acabaram de ler ela diz: “aí vocês vão ver o que vocês...”. Então ela lê. Assim que ela finaliza a leitura os alunos começam a rir e ela sorri e acena a cabeça verticalmente. Um aluno (A2) diz: “oui, oui”; e uma aluna (A1) diz em tom humorado: “igualzinho, né, professora?”. Os mesmos alunos leem novamente e a professora vai corrigindo alguns erros de pronúncia. Depois, a professora escolhe outros três alunos, eles leem e ela corrige a pronúncia. Ao final da leitura dos alunos, a professora vai ao quadro e explica o som representado por CH em palavras como <i>acheter</i> e <i>cheveux</i> . Ela anota as palavras, enquanto repete-as oralmente, enfatizando a pronúncia.	Preferência de deixar que os alunos leiam antes do professor; decisão de ação no curso da atividade; mistura de alunos tímidos com alunos mais desinibidos; preocupação pessoal da professora com a pronúncia e a compreensão oral.
Cena 8: A professora orienta os alunos a fazerem uma leitura silenciosa do texto e identificarem as palavras que eles não conhecem, enquanto ela vai escrever uma “listinha” no quadro. Os alunos leem e a professora escreve no quadro. Quando ela termina de copiar umas palavras no quadro, pergunta aos alunos quais palavras eles não conhecem. Antes que eles respondam, ela pergunta por um verbo, logo no início do texto, que não se termina em -ER. Um aluno responde, ela repete “faire” e anota no quadro. Em seguida, ela informa, apontando para a lista no quadro, que aquele verbo será trabalhado a partir daquele dia.	Lista de vocabulário com expressões compostas com o verbo <i>faire</i> ; diferença cultural entre brasileiros e franceses em relação a ter ou não ter empregado doméstico; Apresentação de verbos irregulares desde o primeiro semestre.
Cena 9: A professora vai relendo o texto pausadamente, reportando em português as réplicas de cada personagem, contextualizando a situação, explicando palavras específicas (como <i>frigo</i> - <i>réfrigérateur</i> ³⁷⁸) e tirando as dúvidas de vocabulário dos alunos.	Trabalho do vocabulário de forma contextualizada.
Cena 10: Ao final da explicação do texto, a professora diz o título do diálogo: “ <i>Les colocataires</i> ³⁷⁹ ” e explica o que significa: são as pessoas que alugam uma casa ou um apartamento. A professora desenvolve um comentário sobre os jovens tanto na Europa como nos EUA, que costumam sair da casa dos pais cedo, e, geralmente, dividem a locação de um imóvel com amigos. Explica que esses jovens dividem não só o	Diferenças culturais entre os jovens franceses e brasileiros; preocupação, como mãe, de fazer com que os jovens alunos atentem para a importância de serem independentes.

³⁷⁵ “eu adoro ir ao supermercado”

³⁷⁶ “muito bem”

³⁷⁷ “- Laurent ! - Sim, sim, Blandine, tô chegando.”

³⁷⁸ Sinônimos para geladeira.

³⁷⁹ “pessoas que dividem um mesmo apartamento”

aluguel, mas também “os trabalhos domésticos – <i>les tâches, les travaux domestiques</i> ³⁸⁰ ”. Ela anota a expressão no quadro.	
Cena 11: A professora mostra a lista de tarefas domésticas que ela havia escrito no quadro. Em seguida, lê cada palavra ou expressão, diz o significado em português, explica, depois pronuncia novamente e os alunos repetem. Ao final da explicação, ela relê a lista e os alunos vão repetindo a pronúncia. Ao terminar, a professora relembra os exercícios para fazer em casa, relacionados aos assuntos daquela aula: um dos exercícios é formar frases com cada uma das expressões de trabalhos domésticos. Despede-se dos alunos, desejando-lhes um bom fim de semana.	Objetivo de prescrever exercícios para casa: fazer os alunos treinar; insatisfação da professora com sua postura: sentada; tendência da professora a evitar preocupar os alunos com algum mal-estar momentâneo.

³⁸⁰ “as tarefas, os trabalhos domésticos”

APÊNDICE C - Quadro descritivo da atividade inicial da professora AK (EXP2)

Filme de seqüências de atividade da professora AK (EXP2)		
	Descrição das ações da professora em sala de aula	“Objetos reagentes”
Seqüência 1	A professora fala aos alunos sobre o andamento das aulas, e adverte-os a começarem a fazer as tarefas do caderno de exercícios relacionados às lições já vistas em sala de aula (enquanto fala, ela anota as referências dos exercícios a fazer no quadro), pois serão cobrados no dia da “blitz” (espécie de correção surpresa e vistoria dos cadernos, um recurso de incentivo à realização dos exercícios). Em seguida, mostra o livro aos alunos, apresentando brevemente o modo como estão divididas as lições. Observação: tratava-se de uma das primeiras aulas do semestre letivo.	“blitz” ³⁸¹ ; uso do quadro; importância do livro.
Seqüência 2	Enquanto apaga o quadro, a professora chama a atenção dos alunos para o número de faltas permitido. Ela comenta ter feito um levantamento da participação dos alunos naquele primeiro mês de aula, em termos de frequência e realização dos exercícios prescritos para casa, e, conforme seu levantamento, alguns alunos estão “caminhando para o ‘SPC’ e ‘SERASA’”. Finalmente, AK avisa aos alunos que vai lhes enviar um email informando o número de faltas para que eles possam controlar suas frequências.	“SPC” e “SERASA” ³⁸² ; participação e frequência; uso do email e das TIC’s – as tecnologias da informação e da comunicação.
Seqüência 3	Enquanto apaga o quadro a professora fala para os alunos “cada um vai falar, viu, vai escapar não, quem não falou ainda tá aí escondidinho só na figuração”. Em seguida circula pela sala dizendo “trois choses, trois choses que vous aimez” ³⁸³ , depois anota no quadro. Mais uma vez circula pela sala ajudando a distribuir umas folhas de material extra (a ser usado em outro momento) e repete “trois choses que vous aimez”. O exercício consiste em que cada aluno escreve três coisas que eles gostam de fazer. Depois de um tempo a professora pergunta a alguns alunos do que eles gostam. Ela estimula os alunos que ainda não falaram: “quem não falou ainda?”. A medida que os alunos respondem, ela anota no quadro e explica o que significa as coisas de que eles gostam.	Administração da fala dos alunos (falas voluntárias e indicadas pela professora); ação de circular pela sala – controle da participação dos alunos na atividade; alunos tímidos.
Seqüência 4	De pé no centro da sala, com o livro aberto nas mãos, com as páginas voltadas para os alunos, a professora mostra a página em que aparece tipos de comunicação: cartão postal, e-mail, blog. Então pergunta se os alunos visitaram o blog dela de francês, no qual ela disponibilizou para eles dicas de gramática, dicionários, exercícios de pronúncia, vídeos. Depois aponta para uma figura com um texto no livro e diz que aquele é o blog de Vincent, e pergunta se alguém pode ler.	Blog de francês; recurso às TIC’s; influência da formação e da coordenação pedagógica do NLE no uso das TIC’s.
Seqüência 5	A professora caminha até o centro da sala com uma folha de material extra nas mãos e pergunta se os alunos já fizeram cópia. Anuncia que vão trabalhá-lo no final da aula. A	Preparação e uso de material extra – complementação do conteúdo do livro e

³⁸¹ Metáfora utilizada pela professora em sua atividade docente, em associação às blitz de fiscalização de trânsito.

³⁸² Mais uma metáfora utilizada pela professora AK.; remete à funcionalidade das associações de proteção ao crédito que informam sobre o cumprimento ou não cumprimento dos débitos contratados pelo consumidor junto a empresas de comércio e serviços.

³⁸³ “três coisas, três coisas de que vocês gostam”

	<p>sequência de atividade salta para o momento em que a professora começa a trabalhar o material extra, que se trata do vocabulário das profissões em francês.</p> <p>A sequência salta novamente, desta vez, para um outro dia de aula em que a professora trabalha outra folha de material extra: o vocabulário das estações do ano. A professora pede que os alunos não traduzam. Explica que vai falar em francês e eles têm que descobrir do que se trata: “sem dizer a tradução, vocês pensam aí e façam assim [gesto da mão tapando a boca]... mas não digam a tradução”.</p>	<p>preenchimento dos minutos finais de aula; carência de recursos tecnológicos (aparelho de vídeo, TV e Internet) nas salas de línguas do NLE; tradução em sala de aula; administração do uso da língua materna e da língua estrangeira; tendência de alguns alunos a traduzir as palavras.</p>
Sequência 6	<p>AK anuncia que a partir daquele dia a turma vai começar a trabalhar mais atividades auditivas. Enquanto fala, ela distribui folhas para os alunos. Trata-se de um exercício para escutar e completar um canção, cuja transcrição contém alguns espaços em branco, faltando palavras que os alunos devem compreender e escrever. Cada folha contém duas cópias do exercício, que devem ser divididas entre pares de alunos. A professora orienta os alunos a fazerem a divisão da folha, mas um deles divide de forma errada. A aluna comenta o fato com a professora. Ela entrega outra folha ao aluno e diz “<i>Attention, garçon. Tu es amoureux?</i>”³⁸⁴. Em seguida, ela explica o modo correto de dividir a folha. A professora executa a música três vezes. Orienta previamente os alunos a apenas ouvir e identificar as palavras na primeira escuta e a preencher os espaços na segunda e na terceira repetição. Durante a segunda e terceira execuções da música, a professora mantém-se sentada à mesa, de onde continua a interagir com os alunos na condução do exercício de compreensão oral. Após as três repetições, a professora pede que os alunos identifiquem seus nomes nas folhas, em seguida as recolhe e redistribui aleatoriamente para que os próprios alunos corrijam as respostas uns dos outros. Ela comenta que fazendo isso eles poderão perceber como “é difícil ser professor” e “corrigir os outros”. Em seguida, AK corrige e comenta palavra por palavra, interagindo com os alunos e anotando a ortografia correta no quadro. Ao longo da correção, a professora comenta sobre os exames de proficiência em língua francesa, e aconselha os alunos a se prepararem caso almejem obter algum diploma de proficiência. A medida que corrige as palavras, ela explica também as significações a partir da simulação de contextos de aplicação e também remetendo a materiais já trabalhados em aulas anteriores. Ao final da correção, recolhe as folhas para levar consigo.</p>	<p>Influências no modo/ na “técnica” de trabalhar música na aula de língua estrangeira; troca de conhecimentos e experiências com colegas e professores; humor na interação com os alunos; cuidado de não constranger os alunos nem deixar que haja chacota entre eles; ação de sentar-se em sala de aula; relação entre sentar-se e estar cansado; formas de lidar com o cansaço durante a aula; “é difícil ser professor”; dificuldade dos alunos com a ortografia da língua francesa; influências na “técnica” de correção.</p>
Sequência 7	<p>Em um momento final da aula, sentada à mesa, a professora explica as regras do curso no NLE sobre reprovação no primeiro semestre.</p>	<p>Informações de secretaria repassadas pela professora a partir da solicitação dos alunos; não comunicação prévia desses informes à professora pela secretaria do curso.</p>

³⁸⁴ “Cuidado, rapaz. Você está apaixonado?”

APÊNDICE D – Quadro descritivo da atividade inicial da professora G (EXP2)

Filme de sequências de atividade da professora G (EXP2)		
	Descrição das ações da professora em sala de aula	“Objetos reagentes”
Sequência 1	A professora distribui para os alunos folhas como material extra extraído de uma gramática de francês. Mostra o que será trabalhado na aula: os artigos. Explica que é preciso saber o gênero dos substantivos para aplicar corretamente os artigos. A professora lê e comenta o material, e ao explicar, às vezes, escreve no quadro.	Critérios de seleção e organização do material extra; orientação ou posição do NLE sobre o uso de material extra.
Sequência 2	Ao concluir um exercício do livro, a professora pergunta aos alunos se há alguma dúvida. Como eles silenciam, a professora diz “Então, por favor, resolvam né resolvam essa questão do livro.” Com o livro aberto nas mãos, a professora mostra o exercício aos alunos.	Modo de prescrição e cobrança das “tarefas de casa” e feedback dos alunos; estratégias de motivação e cobrança das atividades prescritas; atividades com filme e vídeos.
Sequência 3	A professora tira dúvidas de vocabulário. Um aluno pergunta o que é “ <i>chercher</i> ” ³⁸⁵ . Ela, então, faz uma mímica, simula buscar algo em sua bolsa. E à medida que simula, ela repete a palavra “chercher”. Um aluno diz « procurar », a professora vibra [bate punho de uma mão na outra, sorrindo] indicando o acerto do aluno. A sequência avança para outro momento. A professora pergunta se os alunos sabem o que é “ <i>papiers</i> ” ³⁸⁶ . Em seguida, explica em francês o primeiro significado possível: “papel”. Depois pega sua identidade na bolsa e mostra aos alunos: “ <i>mes papiers, ça va? mes papiers</i> ” ³⁸⁷ – meus documentos”. Um aluno acena afirmativamente a cabeça.	Tradução na aula de línguas; dificuldade de lidar com a situação de nível inicial dos alunos; administração entre o uso da língua materna e o uso da língua estrangeira; associação entre português e francês.
Sequência 4	A professora segura o livro aberto, virado para os dois alunos presentes, e pergunta “na aula passada a gente viu esse verbo <i>connaître</i> ” ³⁸⁸ . Sumariza conteúdos da aula anterior. Então, diz “vamos passar para o verbo <i>connaître</i> ”. Põe o livro sobre a mesa, vai até o quadro, escreve a palavra <i>connaître</i> , depois pergunta “qual é o verbo?”. Os alunos permanecem calados. A professora repete a pergunta. Dessa vez, os dois alunos falam “conhecer”.	Recapitulação do conteúdo de aulas anteriores; situação de ter poucos alunos em sala de aula; desestímulo devido à evasão dos alunos, a pouca frequência e a falta de pontualidade; estratégia de motivação – atividades com filme ou música; uso das TIC’s na comunicação extra-classe e orientação da formação sobre esse uso; carência de recursos tecnológicos na sala de línguas.
Sequência 5	A professora, sentada ao lado do aparelho de som, executa um registro sonoro (um diálogo). Ao final do diálogo, ela olha para os três alunos presentes. Incentiva uma aluna a falar: “ <i>parlez!</i> ” ³⁸⁹ . A aluna comenta brevemente algo. Em seguida, a	Primeiro momento da compreensão oral sem leitura da transcrição; receio que alguns alunos têm de falar;

385 « procurar »

386 “documentos”

387 “meus documentos, ok? meus documentos”

388 “conhecer”

389 “fale!”

	professora pergunta se há dúvida de vocabulário. A aluna pergunta o que é “ensemble ³⁹⁰ ”. A professora levanta-se e explica em francês, utilizando mímica e gestos. Os alunos permanecem calados. Então explica “ <i>ensemble</i> seria no sentido de ‘vocês estão juntos?’”. Em seguida, volta a sentar-se.	fala dos alunos (voluntária ou indicada pela professora); em turmas pequenas todos devem falar; administração entre os momentos de sentar e de ficar em pé; relação entre sentar-se e estar cansado; formas de lidar com o cansaço na aula de línguas.
Sequência 6	Ainda sentada ao lado do aparelho de som, com o livro aberto nas mãos, professora mostra a figura de uma ficha de inscrição, olha a hora e diz: “então, quinze minutinhos pra vocês três concluírem esse diálogo”. Ela explica a situação do diálogo a partir das instruções do livro. Em seguida diz “então, pode ser uma entrevista – <i>comment vous vous appelez?</i> ³⁹¹ ” Dá sugestões de situação para o diálogo e diz para os três fazerem juntos. Uma aluna pergunta como se escreve uma palavra, a professora soletra, depois vai ao quadro e escreve. Orienta-os novamente a fazerem juntos (um dos alunos está mais afastado dos outros) e diz “uns dez minutinhos, né”. Depois de um momento, o aluno finalmente se aproxima dos demais.	Determinação do tempo para as atividades; dificuldade dessa turma em relação ao tempo – tudo leva mais tempo; problema de pontualidade dos alunos; delimitação da tarefa e especificação da situação de diálogo.
Sequência 7	Com o livro aberto voltado para os dois alunos presentes, a professora explica que escolheu algumas dentre as dez questões apresentadas pelo livro. Caminha até o quadro onde as perguntas selecionadas já estão copiadas e informa que naquela aula eles vão trabalhar formas de fazer perguntas em francês. A professora explica a atividade, pega o livro e lê a primeira pergunta.	Atividades repetitivas do livro; comparação dessa turma com outra maior; orientação da formação sobre lidar com turmas pequenas e grandes; aprendizagem do trabalho docente na prática; deficiência da disciplina de estágio de prática na formação; orientação da coordenação pedagógica do NLE; troca com colegas da graduação.
Sequência 8	A professora está ao lado do quadro, explicando algo aos dois alunos presentes. Um aluno chega atrasado e comenta “sala cheia”. A professora interrompe a explicação e fala “bonjour ou presque bonsoir”. Volta à explicação. O aluno senta-se distante. A professora pergunta pelo livro do aluno, que informa ainda não ter comprado. Então ela comenta “ <i>ça va, c’est difficile</i> ”, e pede que ele se sente junto aos colegas que têm o livro. Mas o aluno diz que vai ficar mais um pouco onde está perto do ar-condicionado.	Dificuldade da situação de falta de pontualidade e desinteresse por parte do aluno.
Sequência 9	Ainda na mesma aula, os três alunos estão sentados em frente à mesa da professora que também está sentada. Ela esboça o início de uma instrução “agora...” e folheia o livro. Um dos alunos começa a fazer perguntas não relacionadas ao conteúdo da aula. A professora responde brevemente e tenta retomar a instrução da próxima tarefa, mas a cada resposta o aluno faz uma nova pergunta. Finalmente a professora consegue prescrever a tarefa: os alunos devem fazer um	Interferências do aluno e desvio do foco da aula; alunos da graduação; pouco interesse pelo curso de francês; dúvida em relação à versão francesa de “água de côco”; delimitação da tarefa e especificação da situação

³⁹⁰ “junto(s)”

³⁹¹ “como você se chama?”

	<p>pequeno diálogo, utilizando o conteúdo já visto em “cinco minutinhos.” A professora menciona alguns conteúdos já vistos (verbos, artigos). Repete o tempo para a realização da tarefa: “cinco minutinhos”. A professora dá algumas sugestões de situação para os alunos fazerem o diálogo. O aluno intervém várias vezes. A professora sugere um diálogo na praia. Então o aluno pergunta “agora eu quero saber como é água de coco”. A professora pega o dicionário sobre sua mesa. A cena avança um pouco, a professora está sentada à mesa, olhando o dicionário. Os alunos fazem a tarefa. A professora levanta-se e reforça para os alunos que o diálogo deve ser feito pelos três. A sequência avança. Os alunos estão trabalhando na sala, enquanto a professora tinha se ausentado por um instante. Logo em seguida, ela volta, depois entrega o dicionário aos alunos e fica em pé ao lado deles, acompanhando a produção do texto e tirando dúvidas. A sequência avança e os alunos continuam preparando o diálogo. A professora concede “mais dois minutinhos”. Algum tempo depois, pergunta se estão preparados e pede atenção para a pronúncia e entonação. Os alunos leem o diálogo escrito. Quando eles terminam, a professora levanta-se, vai até o quadro e começa a fazer algumas correções em relação ao diálogo produzido pelos alunos. Depois das explicações, a professora pergunta a hora, um aluno responde. O outro aluno espanta-se com o tempo tomado pela realização da tarefa e diz que a professora não devia ter deixado eles se estenderem tanto. Ela combina o tempo para o intervalo “quinze minutinhos”, pois ainda havia muito conteúdo para aquela aula.</p>	<p>do diálogo; comparação do acompanhamento da atividade dos alunos em turmas grandes e em turmas menores; pouco uso do dicionário pelos alunos; comparação dessa turma com outra maior e mais interessada; avaliação insatisfatória do diálogo; necessidade ou possibilidade de uma postura mais enérgica por parte da professora; estratégias de motivação – atividades com filme ou música; desestímulo face a situação de evasão e pouco interesse dos alunos.</p>
<p>Sequência 10</p>	<p>Há sete alunos na sala. A professora distribui umas folhas. A sequência avança. A professora diz que se trata de uma música e explica que a escolheu para trabalhar o conteúdo que estavam estudando – os artigos definidos e indefinidos. Explica, então, que os alunos devem completar os espaços em branco com os artigos adequados. Em seguida executa a música uma vez. Uma aluna pede para ouvir a música mais uma vez. A professora diz que primeiro vão fazer o exercício de completar com os artigos, depois ela coloca a música de novo. Informa que a tradução será enviada por email, pois não dá para trabalhar naquele momento devido ao tempo. A sequência avança. A professora começa a corrigir o exercício verso por verso, completando com os artigos adequados. Ela explica o significado de algumas palavras em francês mesmo, ou apontando os objetos na sala, ou fazendo mímica e gestos. Durante uma explicação, um aluno diz a palavra em português. Ela repreende-o a não dizer a tradução. Ao chegar à palavra <i>plafond</i>³⁹², ela aponta o teto. Um aluno diz “teto”. Mas a professora não confirma, simplesmente repete, apontando para o teto: “<i>pensez: plafond!</i>”³⁹³, e passa para outra palavra. Um aluno diz “pensar?!”. Alguns alunos riem. A professora sobe na cadeira e toca o teto. Os alunos riem ainda mais. A professora desce e diz “<i>ça va? C’est cela.</i>”³⁹⁴</p>	<p>Apresentação da música com a justificativa da sua relação com o conteúdo; técnica de trabalhar música na aula de línguas; orientação / influência de professores e colegas no modo de trabalhar música; importância de adequar os materiais extras ao nível da turma e ao conteúdo; problema da tradução quando se trabalha música; importância de evitar constrangimento e chacota entre alunos; uso da mímica na explicação de vocabulário.</p>

³⁹² “teto”

³⁹³ “pensem: teto!”

³⁹⁴ “Ok? É isso.”