



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

ELISANDRA MARIA MAGALHÃES

**ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE PROFESSORES
FORMADORES DE LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA: IMPLICAÇÕES DAS
ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO
INICIAL**



FORTALEZA – CEARÁ

2019

ELISANDRA MARIA MAGALHÃES

ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE PROFESSORES
FORMADORES DE LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA: IMPLICAÇÕES DAS
ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO
INICIAL

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes

Coorientador: Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Magalhães, Elisandra Maria .

Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial [recurso eletrônico] / Elisandra Maria Magalhães. - 2019.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 357 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, 2019.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

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

Coorientação: Prof. Ph.D. João Batista Costa Gonçalves.

1. Formação de professores. 2. Autoconfrontação. 3. Análise Dialógica do Discurso. I. Título.

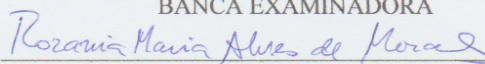
ELISANDRA MARIA MAGALHÃES

**ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE PROFESSORES
FORMADORES DE LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA: IMPLICAÇÕES DAS
ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL**

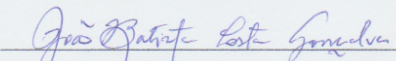
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.
Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 09 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



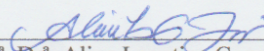
Prof.^a. Dr.^a. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



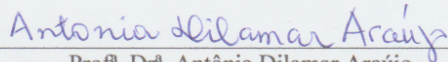
Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves (Coorientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



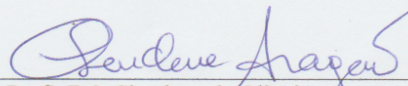
Prof.^o. Dr.^o. Daniel Faïta
Aix-Marseille Université – AMU



Prof.^a. Dr.^a. Aline Leontina Gonçalves Farias
Universidade Federal do Pará – UFPA



Prof.^a. Dr.^a. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a. Dr.^a. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a todos os colegas de docência comprometidos com uma educação dialógica e alteritária.

Meus mais sinceros respeito e admiração!

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, pela proteção e pelas infinitas bênçãos em minha vida.

A meu marido Massimiliano Barbieri que, durante os últimos seis anos, manteve-se firme em seus vários papéis: esposo, pai, amigo e companheiro. Sem essa força, confesso que mais esta pesquisa não teria sido possível.

À Rozania Moraes, pela orientação paciente, responsável e comprometida, bem como pela confiança que sempre depositou em mim ao longo de meus 23 anos de UECE.

A João Batista Gonçalves, por ter aceito o convite para ser meu coorientador e pelas inúmeras e ricas interlocuções círculo-bakhtinianas.

Aos dois queridos professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE que foram sujeitos desta pesquisa, pela constante disponibilidade, gentileza e, sobretudo, pelo profissionalismo. Aprendi muito com vocês sobre o valor de ser professor(a), de ser pesquisador(a) e de ser humano(a).

Aos alunos das disciplinas *Leitura em Língua Inglesa, Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa, Produção Escrita em Língua Espanhola e Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* ministradas no semestre letivo de 2017.2, pelo respeito e carinho com que me receberam e me trataram.

A Daniel Faïta, pela leitura das primeiras ideias registradas e pelas preciosas discussões ao longo da pesquisa.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo apoio financeiro desde julho de 2016.

À Universidade Estadual do Ceará, pelo acolhimento generoso durante todos esses anos de formação acadêmica e profissional (Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado).

Ao PosLA e a todos os seus competentes professores, pela imensurável contribuição para minha formação como pesquisadora.

À Universidade Federal do Ceará e aos professores das Casas de Cultura Estrangeira, pelo afastamento parcial consentido.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, João Batista Gonçalves e Aline Farias, pelos valiosos questionamentos e sugestões no (re)direcionamento do projeto de tese.

Aos professores Daniel Faïta, Aline Farias e Expedito Ximenes, pela leitura atenta da versão parcial da tese e pelos seus criteriosos pareceres, na ocasião da disciplina *Seminários de Tese*.

Aos professores Daniel Faïta, Aline Farias, Dilamar Araújo, Cleudene Aragão, Suelene Nascimento e Expedito Ximenes que, gentilmente, aceitaram o convite para compor a banca examinadora de defesa.

À Giulia Magalhães Barbieri e, por mais uma vez, a Massimiliano Barbieri, por serem minha fortaleza, meu refúgio e meu porto seguro.

Às minhas duas famílias, em Itapipoca e em Florença, por me apoiarem nesse processo de desenvolvimento profissional, científico e pessoal.

À Aline Farias, pelo incentivo, apoio, compartilhamento de ideias e, sobretudo, pela amizade.

A Wesley Batista, pelo ombro amigo nos momentos em que precisei dialogar e pelo “prato” que um dia, quiçá, irei espatifar no chão.

Aos membros dos grupos LIFT (*Linguagem, Formação e Trabalho*) e GEBACE (*Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará*), pelas oportunidades de estudo e diálogos.

A todos os autores com quem dialoguei para a construção desta tese.

À Angela Araújo e à Rose Silveira pela leitura carinhosa de minhas reflexões vigotskianas.

À Luciana Bessa, pelo carinho, pelos trabalhos realizados em parceria e pela escrita do *Abstract*.

À Kariane dos Santos pelo árduo trabalho de transcrição dos diálogos que compuseram o *corpus* discursivo desta tese.

À Janaína Lisboa, pela gentileza e pelo trabalho carinhoso do vídeo-agradecimento.

Aos gentis e eficientes secretários do PosLA, Jamille Aguiar e Ismael Rebouças, pelos largos e carinhosos sorrisos.

A todos os competentes profissionais da área da saúde que me acompanharam e cuidaram de mim durante esses últimos quatro anos, em especial, aos queridos Kathyane Pinheiro, Juan Dantas, Viviane Montenegro e Paulo Cezar Nascimento.

Aos que com um olhar, um sorriso, um pensamento, um gesto, uma palavra ou uma oração ficaram na torcida positiva para a realização deste sonho.

Muito obrigada!

“E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo [...].”

(Bakhtin, 2012, p. 101)

“O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. [...]. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.”

(Vigotski, 1998a, p. 190)

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”

(Bakhtin, 2011, p. 348)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal realizar uma análise dialógica da atividade linguageira de dois professores formadores de línguas inglesa e espanhola da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – antes e após uma intervenção clínica e ergonômica da atividade – para uma reflexão sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas dessa intervenção na atividade linguageira desses professores formadores e, eventualmente, na formação inicial de futuros professores de língua estrangeira (LE). Para viabilizar a produção do *corpus* discursivo, recorremos a diálogos produzidos ao longo do processo teórico-metodológico da autoconfrontação (FAÏTA, 1989; CLOT; FAÏTA, 2016; FAÏTA, 2007), assim como a uma formação de 10 horas/aula – realizada com os professores formadores – guiada pelas abordagens clínica e ergonômica da atividade. Para as análises e interpretações, apoiamos-nos em pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 2000, 2001, 2008, 2011) e da Ergonomia da Atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001; AMIGUES, 2003, 2004) que teorizam sobre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano, bem como em noções e/ou conceitos da teoria sócio-histórica vigotskiana (VIGOTSKI, 1998a, 1998b) e da teoria círculo-bakhtiniana da linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2011, 2012, 2014, 2015). Aliamos, ainda, a esse construto teórico-metodológico alguns estudos sobre a formação inicial de professores e sobre a docência no ensino superior (CELANI, 2001; TARDIF, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Para o processo de descrição, análise e interpretação do *corpus*, fundamentamos-nos nas premissas da Análise Dialógica do Discurso defendida por Brait (2002, 2010a, 2010b) e apresentada didaticamente por Sobral e Giacomelli (2016, 2018a). Concluímos que, a partir de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade, de uma análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores e das relações dialógicas, então, estabelecidas – pesquisadora/professor formador, professor formador/ele próprio, professor formador/par, professor formador/atividade formativa – houve uma transformação na atividade linguageira dos dois professores a respeito de seu trabalho na formação inicial e que, possivelmente, essa transformação irá repercutir nas atuais práticas docentes nos contextos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Palavras-chave: Formação de professores. Autoconfrontação. Análise Dialógica do Discurso.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour objectif principal réaliser une analyse dialogique de l'activité langagière de deux professeurs formateurs de langues anglaise et espagnole de l'Université de l'État du Ceará (UECE) – avant et après une intervention clinique et ergonomique de l'activité – pour une réflexion sur les implications discursives, didactiques et pédagogiques de cette intervention sur leur activité langagière et, éventuellement, sur la formation initiale de futurs professeurs de langue étrangère (LE). Pour permettre la production du *corpus* discursif, on a fait appel à des dialogues produits au long du processus théorique et méthodologique de l'autoconfrontation (FAÏTA, 1989; CLOT; FAÏTA, 2016; FAÏTA, 2007), ainsi qu'à une formation de 10 heures mise à disposition des professeurs formateurs – celle-ci guidée par les approches clinique et ergonomique de l'activité. Pour les analyses et les interprétations, on s'est basé sur les présupposés de la Clinique de l'Activité et de l'Ergonomie de l'Activité (GUÉRIN *et al.*, 2001; AMIGUES, 2003, 2004) qui théorisent sur le langage, le travail et le développement humain, de même que sur les notions et/ou concepts de la théorie socio-historique vygotksyenne (VIGOTSKI, 1998a, 1998b) et de la théorie de Bakhtine et son Cercle sur le langage (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2011, 2012, 2014, 2015). On a associé, en plus, à ce cadre théorique et méthodologique quelques études sur la formation initiale de professeurs et sur l'enseignement dans l'éducation supérieure (CELANI, 2001; TARDIF, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Pour le processus de description, analyse et interprétation du *corpus*, on s'est appuyé sur les postulats de l'Analyse Dialogique du Discours soutenue par Brait (2002, 2010a, 2010b) et présentée didactiquement par Sobral et Giacomelli (2016, 2018a). On a conclu qu'à partir d'une intervention clinique et ergonomique de l'activité, d'une analyse dialogique de l'activité langagière des professeurs formateurs et des relations dialogiques, alors, établies – chercheuse/professeur formateur, professeur formateur/lui même, professeur formateur/collègue, professeur formateur/activité formative – il y a eu une transformation dans l'activité langagière de chaque professeur par rapport à son travail dans la formation initiale et que, probablement, cela ira refléter dans les actuelles pratiques enseignantes dans le cadre des licences en Lettres/Anglais et Lettres/Espagnol de l'UECE.

Palavras-chave: Formation de professeurs. Autoconfrontation. Analyse Dialogique du Discours.

ABSTRACT

This research had as main objective to carry out a dialogical analysis of the language activity of two teacher educators, an English professor and a Spanish one, of the State University of Ceara (UECE) – before and after an intervention in the approaches of Ergonomics and Clinic of activity – for a reflection on the discursive and didactic-pedagogical implications of this intervention in the language activity of these teacher educators and, eventually, in the initial education of future foreign language (FL) teachers. In order to produce the discursive *corpus*, we resorted to dialogues produced throughout the theoretical-methodological process of self-confrontation. (FAÍTA, 1989; CLOT; FAÍTA, 2016; FAÍTA, 2007; FAÍTA; MAGGI, 2007), in addition to a 10-hours formation course – made available to teacher educators - guided by the clinical and ergonomic approaches of the activity. For the analysis and interpretations, we relied on the assumptions of the Clinic of Activity (CLOT, 2000, 2001, 2008, 2011); of the Ergonomics Activity (GUÉRIN *et al.*, 2001; AMIGUES, 2003, 2004), which theorize about language, work and human development; as well as the notions and/or concepts of the Vigotskian socio-historical theory (VIGOTSKI, 1994, 1998a, 1998b) and the circle-Bakhtinian theory of language (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2011, 2012, 2014, 2015). We also combined this theoretical-methodological construct with some studies on initial education for teaching and on teaching in higher education (CELANI, 2001; TARDIF, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). For the process of description, analysis and interpretation of the *corpus*, the premises of Dialogic Discourse Analysis defended by Brait (2002, 2010a, 2010b) and presented didactically by Sobral and Giacomelli (2016, 2018a) underlay our study. We conclude that, from an intervention in the clinical and ergonomic approaches of the activity, from a dialogical analysis of the language activity of FL teachers and also from the established dialogic relations – researcher/teacher educator, teacher educator/oneself, teacher educator/peer, teacher educator/education activity – there has been some transformation in the language activity of the two professors regarding their work in initial education and this transformation will possibly impact on current teaching practices in the context of the Language Undergraduate Course/English and the Language Undergraduate Course/Spanish at UECE.

Key-words: Teacher education. Self-confrontation. Dialogic Discourse Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfis das graduações em Letras na UECE desde o ano de 2015	98
Quadro 2 –	As disciplinas (teóricas e de prática de ensino) de LE que compõem os nove semestres dos cursos de Letras/Inglês e de Letras/Espanhol da UECE	100
Quadro 3 –	As observações das aulas dos professores formadores	118
Quadro 4 –	As entrevistas individuais gravadas em áudio com cada um dos professores formadores	120
Quadro 5 –	A primeira etapa de filmagens das aulas dos professores formadores – Total de quatro aulas	121
Quadro 6 –	Os vídeos organizados pela pesquisadora com as sequências de situações concretas de trabalho dos professores formadores para a primeira etapa de autoconfrontação simples	122
Quadro 7 –	A primeira etapa de autoconfrontação simples	123
Quadro 8 –	A formação de 10 horas pautada nos princípios clínicos e ergonômicos da atividade	126
Quadro 9 –	A segunda etapa de filmagens das aulas dos professores formadores	127
Quadro 10 –	Seleção, realizada por cada professor formador, de sequências das aulas que foram filmadas após a formação de 10 horas	129
Quadro 11 –	Seleção, realizada pela pesquisadora, de sequências das aulas que foram filmadas após a formação de 10 horas	130
Quadro 12 –	A segunda etapa de autoconfrontação simples	131
Quadro 13 –	A autoconfrontação cruzada	134
Quadro 14 –	Descrição do processo para a (co)construção do <i>corpus</i> discursivo e suas finalidades	135
Quadro 15 –	Parâmetros adotados para a transcrição de nosso <i>corpus</i> discursivo	139
Quadro 16 –	Objetivos e questões específicas de pesquisa, questão e objetivos gerais de pesquisa e os conceitos e/ou noções decorrentes do <i>corpus</i> discursivo	142

Quadro 17 – Objetivos e questões específicas de pesquisa e os questionamentos desenvolvidos a partir dessas questões específicas	147
Quadro 18 – <i>Corpus</i> discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)	151
Quadro 19 – <i>Corpus</i> discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)	165
Quadro 20 – <i>Corpus</i> discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)	180
Quadro 21 – <i>Corpus</i> discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)	198
Quadro 22 – <i>Corpus</i> discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)	217
Quadro 23 – <i>Corpus</i> discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)	242
Quadro 24 – <i>Corpus</i> discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)	252

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1	QUESTIONANDO ALGUNS ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL	32
2.2	ERGONOMIA DA ATIVIDADE: UMA CIÊNCIA DIALÓGICA	35
2.3	CLÍNICA DA ATIVIDADE: A RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ATIVIDADE	40
2.4	QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: “REDUPLICANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA”	44
2.5	AS FASES QUE COMPÕEM O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO	48
2.6	BAKHTIN E VIGOTSKI: LINGUAGEM, INTERAÇÃO E “O OUTRO”	56
2.7	ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	60
2.8	APORTES DA FILOSOFIA CÍRCULO-BAKHTINIANA DA LINGUAGEM PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	63
2.8.1	A interação sócio-verbal e as três dimensões do ato responsável	64
2.8.2	Cronotopo e Exotopia: dois conceitos correlatos	69
2.8.3	Gênero e Estilo: “uma relação orgânica e indissolúvel”	75
2.9	VIGOTSKI E O CONCEITO DE <i>DESENVOLVIMENTO</i>	79
2.9.1	Vigotski: uma nova visão sobre a psicologia	80
2.9.2	Um novo caminho metodológico para a psicologia geral	83
2.9.3	A concepção de <i>desenvolvimento</i> para Vigotski	85
2.9.4	A concepção vigotskiana de <i>desenvolvimento</i> e o quadro teórico- metodológico da autoconfrontação	89
2.9.5	O pesquisador que opta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e sua compreensão sobre o <i>desenvolvimento</i> do sujeito	92
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA	97
3.2	NATUREZA DA PESQUISA	103
3.3	SUJEITOS IMPLICADOS NO PROCESSO	105

3.3.1	Os protagonistas da atividade formativa	106
3.3.2	Os alunos das licenciaturas em Letras/Inglês e em Letras/Espanhol	108
3.3.3	A pesquisadora e seus múltiplos papéis	110
3.4	<i>CORPUS</i> DISCURSIVO	113
3.5	DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	114
3.6	DESCRIÇÃO DO PROCESSO PARA A (CO)CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	116
3.7	TRANSCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	137
3.8	CONCEITOS E/OU NOÇÕES DECORRENTES DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	140
3.9	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	144
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	146
4.1	A CORRESPONSABILIDADE, A INTERAÇÃO SÓCIO-VERBAL E A ALTERIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	148
4.1.1	Uma formação inicial não indiferente	151
4.1.2	Uma formação inicial alteritária	165
4.2	OUTRO ESPAÇO E OUTRO TEMPO: O CRONOTOPO DA ATIVIDADE DOCENTE	179
4.2.1	Trabalho docente: uma construção no processo de troca	179
4.2.2	Trabalho docente: um movimento na história do profissional	198
4.3	GÊNERO E ESTILO PROFISSIONAIS: A ATUAÇÃO DO “OUTRO” SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE	215
4.3.1	Estilo: a construção na alteridade	216
4.3.2	Estilo: impulsionando o gênero a se renovar	241
4.4	A LINGUAGEM, A INTERAÇÃO E O “OUTRO” COMO FATORES DE <i>DESENVOLVIMENTO</i>	251
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	289
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	303
	REFERÊNCIAS	314
	APÊNDICES	328
	APÊNDICE A – PLANO DE AULA DO 1º DIA DA FORMAÇÃO <i>O ENSINO</i>	

<i>COMO TRABALHO</i>	329
APÊNDICE B – PLANO DE AULA DO 2º DIA DA FORMAÇÃO <i>O ENSINO</i> <i>COMO TRABALHO</i>	330
APÊNDICE C – PLANO DE AULA DO 3º DIA DA FORMAÇÃO <i>O ENSINO</i> <i>COMO TRABALHO</i>	331
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES FORMADORES)	332
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)	335
ANEXOS	337
ANEXO A – FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO 028 LETRAS/INGLÊS	338
ANEXO B – FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO 028 LETRAS/ESPANHOL	340
ANEXO C – FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO 026 LETRAS/INGLÊS	343
ANEXO D – FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO 026 LETRAS/ESPANHOL	345
ANEXO E – EMENTA DA DISCIPLINA DE <i>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</i> <i>EM LÍNGUA INGLESA</i>	347
ANEXO F – EMENTA DA DISCIPLINA DE <i>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</i> <i>IV EM LÍNGUA ESPANHOLA</i>	348
ANEXO G – EMENTA DA DISCIPLINA DE <i>LEITURA EM LÍNGUA</i> <i>INGLESA</i>	350
ANEXO H – EMENTA DA DISCIPLINA DE <i>PRODUÇÃO ESCRITA EM</i> <i>LÍNGUA ESPANHOLA</i>	352
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	353

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Ver pela primeira vez, tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe em si nem para si mas para o outro (já são duas consciências correlacionadas). A compreensão já é um importante momento (a compreensão nunca é uma tautologia ou uma dublagem, pois aí há sempre dois e um potencial terceiro).”

(BAKHTIN, 2011, p. 321)

Há quase duas décadas, a formação inicial de professores de línguas no Brasil tem sido entendida como um importante tema de pesquisa entre os estudiosos envolvidos com ensino e educação. Muitos desses estudiosos apontam que a formação inicial docente na universidade tem sido pensada e condicionada a partir de conhecimentos e critérios elaborados à distância da prática docente real em sala de aula e convencionados na qualidade de modelos completos e finalizados de formação docente.

Celani (2001) critica a distância que existe entre as disciplinas teóricas e de prática de ensino durante a formação docente e propõe que sejam estabelecidos princípios organizadores que as integre entre si. Moita Lopes (2002) questiona a visão dogmática da formação do professor de línguas e defende uma formação teórico-crítica. Magalhães (2004), por sua vez, afirma que a linguagem nos contextos de formação é propiciadora da constituição de professores críticos e reflexivos.

Já Freudenberg e Rottava (2004) sugerem que os conhecimentos conceituais e perceptivos não devem ser predefinidos ou estáticos, ao contrário, eles devem ser definidos a partir da pesquisa sobre a atividade de ensino. Gimenez (2006) discorre sobre a necessidade de se levar em consideração os contextos nos quais o ensino e a formação acontecem. Ferreira *et al.* [2009] entendem que a formação docente deveria envolver ensino, pesquisa e extensão. Mateus (2010), por outro lado, aponta a importância do papel do “outro” no processo de construção do conhecimento, enquanto que, na concepção de Pimenta e Anastasiou (2010), é necessário rever as teorias e pesquisar as práticas docentes. Sobral e Giacomelli (2018b), por

sua vez, apontam que o diálogo e a interação são aspectos fundamentais para o processo de formação educativa.

Seguindo essas múltiplas perspectivas, podemos dizer que há uma preocupação dos estudiosos em refletir sobre como coadunar variados fatores para ocasionar uma melhoria na formação inicial de professores de línguas como, por exemplo, 1. permitir uma maior integração entre a teoria e a prática; 2. rever a atual formação docente vista como axiomática por alguns professores formadores; 3. dar espaço às questões concernentes à linguagem durante o processo formativo; 4. compreender que os conhecimentos teóricos e práticos devem ter origem na própria atividade de ensino; 5. reconhecer a importância do contexto onde o ensino e a formação acontecem; 6. construir o conhecimento sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão; 7. considerar o “outro” como parte constituinte do processo de construção do conhecimento; 8. rever as teorias e pesquisar as práticas docentes e, por fim, 9. entender o diálogo e a interação como aspectos vitais para a formação e a existência de sujeitos humanos.

Devemos, ainda, acrescentar que a lógica da formação inicial docente, além de dissociar os conhecimentos teóricos dos práticos (CELANI, 2001; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; TARDIF, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; dentre alguns estudos), é apartar pares que poderiam dialogar e, inclusive, compartilhar seus dilemas, conflitos¹, dificuldades, estratégias, reflexões, posicionamentos, etc., sobre seu próprio agir² formativo.

Ainda no enfoque de contribuir para melhorar a formação inicial, nos anos 2000, despontaram várias pesquisas brasileiras na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem que levavam em consideração a linguagem como dispositivo revelador da singularidade, da complexidade, da variabilidade e dos implícitos do trabalho docente, descartando, por conseguinte, as abordagens teórico-metodológicas que deixavam de fora a atividade concreta do professor e a sua atividade languageira sobre seu trabalho.

Algumas dessas pesquisas, realizadas com professores formadores e com aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, buscaram mobilizar as questões languageiras para a investigação e a compreensão do trabalho formativo do professor

¹ Entendemos como conflito todas as possíveis controvérsias e tensões que possam ser engendradas entre sujeitos expressivos e sociais durante um processo de interação verbal.

² Nesta pesquisa, entendemos *o agir* na perspectiva de Rabardel (2009), segundo a qual, o agir não se limita ao fazer, mas concerne ainda às outras relações constitutivas da ação do sujeito: relação consigo mesmo, com os outros, com a sociedade, com os artefatos e/ou instrumentos de trabalho.

de língua estrangeira (doravante LE). Citamos, na sequência, alguns exemplos de tais pesquisas.

Kayano (2005), por exemplo, investigou como os prescritos institucionais influenciam na atuação em sala de aula de uma professora de inglês do ensino superior em um curso de Letras e de que maneira as autoprescrições dialogam com as prescrições institucionais. Shimoura (2005), por sua vez, investigou como se constitui o trabalho de formadores de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente. Melo (2010), por seu turno, fez um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário. A autora, a partir de textos produzidos por seis professores universitários de língua inglesa em universidades públicas e privadas, investigou as representações da autonomia docente nesses textos. Já Araújo (2018), em um contexto de ensino superior (licenciatura plena em Letras/Inglês), buscou analisar o trabalho do professor formador e do professor em formação por meio de uma análise dialógica da atividade linguageira desses sujeitos, mais especificamente, como cada um entendia as suas práticas profissionais no processo de formação docente de ensinar a ensinar.

Apesar das contribuições provenientes dessas pesquisas, percebemos que a formação inicial de professores de LE, focada à luz dos princípios clínicos e ergonômicos da atividade – e, igualmente, buscando respostas na própria atividade docente e linguageira de professores formadores – ainda está em processo de desenvolvimento, deixando, portanto, em aberto muitas lacunas, como bem aponta Araújo (2018, p. 682-683) na conclusão de sua tese:

Entendemos, ainda, que há necessidade de estudos que desvelem o pensamento do professor formador. Estudos que partam do real da sua atividade para que possa haver uma aproximação com a realidade [...]. Também é importante promover diálogo entre formadores, para que se possa compreender melhor o que pensam acerca da Licenciatura. Outros estudos poderão pesquisar o processo de formação de formadores.

Entretanto, o que mais particularmente nos inquietava, além do (ainda) reduzido número de pesquisas feitas com professores formadores de línguas dentro das perspectivas clínica e ergonômica da atividade docente, era o fato de não haver estudos sobre a formação inicial em diferentes cursos de licenciatura em LE, estudos que levassem em consideração o conhecer e o fazer docente e que privilegiassem o diálogo entre esses elementos.

Em outros termos, estudos enfocando o diálogo entre diferentes línguas e, simultaneamente, o diálogo entre disciplinas teóricas e de prática de ensino e, ainda, levando em consideração os aportes teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da

Atividade não tinham sido (até o presente momento) realizados. Estamos de acordo com Blatyta (2009, p. 78, grifos nossos)³ quando a autora afirma que

Mudanças implicam **reflexão** constante e contínua, e esta implica uma visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo **confronto** com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo **conflito** provocado por visões diferentes.

Esse confronto – ou conflito – acontece, conforme os estudos de Bakhtin e do Círculo⁴, no decorrer de um processo interativo entre sujeitos, social e situadamente, organizados. Sobre isso, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 67)⁵ aprofundam nosso pensamento: “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.”

Seguindo essa afirmação círculo-bakhtiniana, pensar em mudanças no atual contexto da formação inicial docente implicaria em uma reflexão conjunta dos sujeitos envolvidos, mais precisamente, no caso desta pesquisa, dos próprios professores formadores. Essa reflexão, por sua vez, deve partir de uma visão crítica desses sujeitos que, no confronto com possibilidades diferentes das usuais, poderiam repensar suas presentes e/ou futuras práticas formativas. E isso se dá quando reagimos à palavra do outro, pois “[...] somente reagimos àquelas [palavras] que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 99). Ou seja, esse confronto dialógico entre pares formadores parece necessário para gerar mudanças nas atuais práticas de formação inicial.

Nossa hipótese de trabalho levou-nos, então, a inferir que romper com essa ausência de diálogo entre cursos de diferentes línguas, entre disciplinas de teoria e de prática de ensino, entre pares formadores e entre professor formador e sua própria atividade, poderia ser um passo em direção a uma postura formativa mais sócio-transformadora. Ou seja, o professor formador poderia passar a entender o “outro” – seu(s) colega(s) de trabalho, seu(s)

³ Esclarecemos que, somente quando o(s) grifo(s) for(em) nosso(s), faremos a menção no corpo do texto. Quando houver grifo(s) nas citações e não fizermos nenhum referimento, será subentendido que este(s) é(são) do(s) autor(es) citado(s).

⁴ Esclarecemos que, ao longo de nosso texto, utilizamos Bakhtin e o Círculo e/ou a expressão círculo-bakhtiniano(a) para fazer referência às ideias que atravessam as obras de Bakhtin, Volochínov e Medviédev.

⁵ Achamos necessário dizer que é de nosso conhecimento que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* foi, no ano de 2017, publicado pela primeira vez no Brasil nominando Valentin Volochínov como seu autor. Nesta tese, citamos a obra de 2010, atribuída a Mikhail Bakhtin/Volochínov, por entendermos que a tradução de 2010 usa termos e estruturas da língua portuguesa mais perfilados com o pensamento do dialogismo proposto pela filosofia círculo-bakhtiniana.

aluno(s), sua própria atividade – como essencial no processo formativo de futuros professores de LE.

Os estudos ergonômicos da atividade e a abordagem clínica da atividade tornam possível esse diálogo do profissional com ele mesmo e com “o outro” através de um quadro⁶ clínico-desenvolvimental (CLOT, 2008) denominado autoconfrontação o qual, segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007), permite que o sujeito (re)formule suas próprias interrogações e (re)mobilize seus saberes para a compreensão e a transformação de suas situações de trabalho.

Assim, optamos pela autoconfrontação como dispositivo teórico-metodológico e recorreremos aos princípios clínicos e ergonômicos da atividade para analisar e compreender – juntamente com os próprios professores formadores – o trabalho docente realizado no contexto da formação inicial de professores de LE dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Pensamos, a partir daí, em provocar a transformação da atividade linguageira de tais professores para ressignificar seu agir formativo e, por conseguinte, a formação inicial em línguas inglesa e espanhola na UECE.

Nesse sentido, a questão que norteou nossa pesquisa foi: *Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?*

No entanto, devemos esclarecer que esta pesquisa fica na análise da atividade linguageira do professor formador. As implicações reais (concretas) em seu agir e na formação inicial serão consideradas como potenciais, haja vista que, por razões de cronograma e de prazo para efetuar a pesquisa científica⁷, não foi possível acompanhar longitudinalmente os professores formadores nem os seus alunos para comprovar em suas práticas pós-pesquisa as transformações que, potencialmente, poderiam vir a ocorrer em seus contextos de atuação profissional.

Sobre isso, apoiamo-nos em Bakhtin/Volochínov (2010, p. 196) que fundamentam nosso pensamento ao afirmarem que “É a língua que ilumina a personalidade interior e a consciência, que as cria, diferencia e aprofunda, e não o contrário. O devir da

⁶ O vocábulo “quadro” é comumente utilizado nos estudos clínicos e ergonômicos da atividade para se referir ao processo teórico-metodológico da autoconfrontação (FAÏTA, 2007). Entendemos que, em relação ao processo autoconfrontativo, o sentido que o termo “quadro” suscita, em tais estudos, não condiz com nenhuma fixação de limites, nem com nenhuma delimitação oclusa do processo que possam vir a ser sugeridas por sua definição dicionarizada. Desse modo, optamos por manter esse vocábulo no decorrer desta tese.

⁷ De acordo com o parecer consubstanciado final do CEP, de número 2.560.179 e CAAE 84849618.2.0000.5534, o Projeto de Pesquisa que apresentamos tinha um cronograma definido para finalizar no prazo de um ano, mais exatamente, o ano de 2018.

personalidade situa-se na língua [...]”. Nesse sentido, entendemos que uma análise da atividade linguageira de cada professor formador nos mostraria traços dessas eventuais transformações em suas práticas docentes posteriores à nossa pesquisa-intervenção⁸.

Isso posto, afirmamos que foi, adotando a autoconfrontação e os princípios clínicos e ergonômicos da atividade como postura metodológica e epistemológica, que pudemos responder às seguintes questões específicas de pesquisa:

1. *Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?*
2. *Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?*
3. *Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?*

Para conseguir responder a essas questões (geral e específicas) focamos, entre outros aspectos: 1. a própria atividade concreta e linguageira dos professores formadores; 2. a questão da construção social do conhecimento; 3. o *real*⁹ do trabalho formativo; 4. as semelhanças e/ou diferenças existentes na formação inicial de duas diferentes licenciaturas; 5. a perspectiva do ensino como trabalho; 6. a possibilidade de discutir sobre a fragmentação do conhecimento e sobre o dogmatismo que têm se consolidado no ensino superior (MOITA LOPES, 2002) e 7. a (pressuposta) falta de diálogo entre as disciplinas de teoria e de prática de ensino (CELANI, 2001) nas licenciaturas, bem como entre os próprios professores formadores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Todos esses elementos acima elencados (além de outros não mencionados) foram analisados e interpretados sempre em relação com o agir formativo de cada professor formador em sala de aula e com a sua verbalização sobre sua própria atividade de formar futuros professores de LE. A este respeito, concordamos com Tardif (2010, p. 260, grifo nosso) quando ele afirma que “o estudo do ensino [...] deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, **constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano.**”

⁸ Segundo Daniellou (2004a, p. IX), “Intervir não é somente colocar em circulação as análises da atividade, mesmo que sejam muito sofisticadas, mas engajar-se pessoalmente nos processos de ação que comportam vários atores. [...] Intervir é participar na construção de compromissos, na criação de margens de manobra, na elaboração da mudança”. É baseando-nos nesta reflexão que entendemos a presente pesquisa como uma pesquisa-intervenção.

⁹ Nos termos de Clot (2001, [n.p.]), o trabalho *real* engloba tudo “[...] aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. Sem contar o que deve ser refeito”. Na seção secundária 2.3 esclarecemos mais detalhadamente a questão do *real* do trabalho.

Entendemos, à luz da citação de Tardif (2010), que a pesquisa sobre o ensino deveria ter início no próprio trabalho cotidiano do professor. Em outras palavras, ela deveria fazer emergir, a partir das verbalizações do professor sobre sua própria atividade docente, o *real* de seu trabalho; autorizando-o, assim, a “‘conceber’ e ‘reconstruir’ suas ações [e/ou as ações de seu par profissional] dentro de outras perspectivas.”¹⁰ (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 6). A partir daí poderíamos, então, pensar em mudanças na atual formação inicial de professores de LE, já que esta passa inevitavelmente pela atividade docente e linguageira dos próprios professores formadores.

Conforme já apontamos no início dessa seção, temos, no contexto brasileiro, muitos estudos sobre formação inicial em línguas com foco no desenvolvimento do processo reflexivo do professor (MOITA LOPES, 2002; GIMENEZ, 2005, 2006; BLATYTA, 2009; MATEUS, 2010), e, como todas essas pesquisas atestam, há a necessidade de mudanças na formação inicial de futuros professores. Para tanto, entendemos que é preciso começar pela compreensão da atividade (concreta e linguageira) do professor formador – coator, junto com os futuros professores, do processo de formação inicial – e, em segundo lugar, pela eventual transformação dessa atividade.

Sobre isso, Tardif (2010, p. 276) entende “[...] que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.” Na universidade, ainda segundo o autor, os professores formadores têm a ilusão de pensar que não são profissionais do ensino, ou que suas práticas não constituem objetos para pesquisa e isso faz com que exista um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” (TARDIF, 2010).

Nesse sentido, cremos, para a produção desta tese, na importância de conhecer melhor, por meio de sua atividade (concreta e linguageira), o agir do professor do ensino superior sobre o trabalho de formar futuros professores. Essa atividade linguageira sobre a própria atividade concreta fez-nos, portanto, chegar a um conhecimento mais abrangente sobre as atuais práticas formativas efetivadas nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 400) aponta que

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa

¹⁰ No original: “[...] ‘réaliser’ et ‘reconstruire’ ses actions dans d’autres perspectives.” (Todas as traduções das citações em língua francesa foram feitas por nós).

porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

Desse modo, os professores formadores, ao voltarem-se para si próprios, tornaram-se analistas de sua própria atividade, o que os levou a refletir sobre possíveis mudanças em suas atuais práticas de formação inicial. Dizendo com outras palavras, foi necessário “compreender para transformar” (CLOT, 2006a, p. 102) e essa compreensão precisou ser dialógica, na perspectiva de Bakhtin e do Círculo. Evidentemente, esse diálogo teve que levar em consideração “o outro” como sujeito, e não como “coisa muda”.

Tratamos, aqui, de transformação provocada por uma reflexão, no entanto, essa reflexão partiu de quem (re)organiza as práticas de formação inicial; daí, a opção pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e por uma intervenção nas abordagens clínica e ergonômica da atividade, tendo em vista que estas põem no centro da transformação o próprio profissional e seu trabalho (no caso desta pesquisa, professores formadores de LE e sua atividade docente). Para reforçar nosso pensamento, Tardif (2010, p. 265) postula que “De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas [...]”.

Desse modo, seguindo e ampliando a citação acima, cabe dizer que o professor formador, assim como o seu trabalho, por serem elementos fundamentais no processo formativo docente, não podem ficar de fora de um estudo sobre o processo de formação inicial de professores de LE. Ignorá-los seria excluir uma parte imprescindível de tal processo.

Esta pesquisa, justifica-se, então, pela singular iniciativa de: 1. proporcionar aos professores formadores de LE um momento de reflexão sobre seu próprio agir formativo em sala de aula de disciplinas teóricas e de prática de ensino; 2. propor-lhes uma formação pautada nos princípios clínicos e ergonômicos da atividade; 3. possibilitar-lhes um momento para trocas profissionais entre pares que desempenham funções similares e são confrontados às mesmas situações de trabalho.

Por fim, vale salientar, ainda, a originalidade e relevância da presente tese – no âmbito das pesquisas brasileiras que abordam a formação inicial em LE pelo viés da Linguística Aplicada – no concernente à preocupação em unir pesquisa, prática formativa, linguagem, trabalho docente, formação inicial e formação continuada, respectivamente, de

professores em formação e de professores formadores de línguas inglesa e espanhola pelo viés das abordagens clínica e ergonômica da atividade.

E tudo isso nos motivou a iniciar esta pesquisa, pois, acreditamos, como professora de língua estrangeira e como pesquisadora na área da linguagem, que não existe educação sem interação com o “outro”. Para nós, é a soma das interações estabelecidas com os outros seres humanos e com os elementos que compõem nossa vida cotidiana (trabalho, instituição na qual trabalhamos, conteúdos teóricos e práticos que fundamentam nosso trabalho, etc.) que auxilia na constituição de sujeitos verdadeiramente ativos¹¹ e fortemente forjados *no e pelo* mundo sócio-histórico.

Nessa direção, nosso objetivo geral, em consonância com a questão que norteia nossa pesquisa, é: *Analisar a atividade (concreta e/ou linguageira) de dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE para uma reflexão a respeito das implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira desses professores e de seu próprio agir formativo.*

Para chegarmos a esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. *Verificar como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola;*
2. *Compreender a construção da atividade dos professores formadores em sala de aula;*
3. *Comparar a atividade dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas.*

Elencamos, acima, os três objetivos específicos de pesquisa que, cabe ressaltar, estão em consonância com nossas questões específicas. Buscamos, no entanto, responder a tais questões a partir de alguns questionamentos delas desdobrados¹² e que consideramos fundamentais para entender como está sendo realizada a formação inicial de professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol

¹¹ À luz de Sobral e Giacomelli (2018b), diríamos que sujeitos ativos são aqueles capazes de ressignificar, sem absolutismos nem relativismos, suas próprias experiências, a partir de seu contato com o social e com o mundo no qual vivem e atuam.

¹² Tais questionamentos auxiliaram a pesquisadora a resgatar as informações mais significativas dos dois professores formadores – no interior da história pessoal, social, profissional, etc. de cada um – a respeito de seu trabalho docente. Isso com o objetivo de chegar às respostas das três questões específicas de pesquisa. Ressaltamos que esses questionamentos foram desdobrados após nosso confronto com o *corpus* discursivo.

da UECE. Retomamos, a seguir, as três questões específicas de pesquisa, assim como os desdobramentos delas derivados¹³.

1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?

a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial? e b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?

2. Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?

a) Que elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) contribuem para a construção da atividade dos dois professores formadores em sala de aula?, b) Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual (quais)? e c) O que dizem os professores formadores aos licenciandos tem ligação com o que eles praticam em suas aulas (teóricas e/ou de prática de ensino)?

3. Como se apresenta a atividade (concreta e/ou languageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?

a) Partindo da atividade (concreta e languageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino? Se sim, quais? e b) Partindo da atividade (concreta e languageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na formação inicial entre os dois cursos de licenciatura? Se sim, quais?

Para responder a cada um desses questionamentos e chegar a uma resposta para as questões específicas de pesquisa, elaboramos sete Quadros (18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24) com exemplos de situações concretas de sala de aula de cada professor formador em interação com seus alunos, bem como excertos de enunciados concretos retirados de duas autoconfrontações simples, de uma formação de 10 horas/aula intitulada *O ensino como trabalho*, das respostas dadas pelos professores formadores às duas entrevistas individuais gravadas em áudio e, por fim, de uma autoconfrontação cruzada¹⁴, para, em seguida, analisá-los e interpretá-los à luz dos conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem, anteriormente mencionados.

¹³ Para a questão geral de pesquisa, por já ser a questão norteadora desta tese, não houve, no nosso entendimento, a necessidade de desenvolver nenhum questionamento ulterior.

¹⁴ Cabe ressaltar que não nos impomos a obrigatoriedade de trazer, na seção de análise e interpretação, excertos de todos os diálogos que compuseram nosso *corpus* discursivo. Trazemos, todavia, o máximo possível de

Em conformidade com nossos objetivos de pesquisa – geral e específicos – dividimos a presente tese em seis seções primárias: *Considerações iniciais*, *Referencial teórico*, *Procedimentos metodológicos*, *Análise e interpretação do corpus discursivo*, *Discussão dos resultados* e, por fim, *Considerações finais*. De acordo com a necessidade, subdividimos as seções primárias em seções secundárias e terciárias.

Nas *Considerações iniciais*, apresentamos um quadro geral dos estudos no campo da formação inicial docente no Brasil e abordamos brevemente as abordagens clínica e ergonômica da atividade, bem como o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. As questões, os objetivos e a justificativa da presente pesquisa também são apresentados nessa primeira seção.

A segunda seção, *Referencial teórico*, encontra-se dividida em oito seções secundárias. Na seção 2.1 questionamos alguns aspectos da formação inicial docente no Brasil, apoiando-nos, entre outros estudiosos, em Celani (2001), Moita Lopes (2002), Magalhães (2004), Saviani (2009), Tardif (2010) e Lousada (2013). Na seção seguinte (2.2), apresentamos a Ergonomia da Atividade como uma ciência dialógica. Para tanto, alicerçamos nossas reflexões em estudos de Guérin *et al.* (2001), Darses e Montmollin (2006) e Faïta e Maggi (2007), entre outros autores citados. Já na seção secundária 2.3, tratamos da reconceptualização do conceito de atividade no âmbito da Clínica da Atividade, o que nos fez buscar embasamento, por exemplo, nos trabalhos de Clot (2006a, 2006b, 2008, 2011), Faïta e Maggi (2007), Lima e Batista (2016) e Silva (2016). No concernente à quarta seção secundária (2.4), discorremos sobre o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação como um “método indireto” de intervenção e análise da atividade de trabalho humano. Para isso, sustentamos nosso pensamento em Faïta (1989), Clot e Faïta (2016), Vieira e Faïta (2003), Vigotski (1998b), Clot (2011), entre outros estudiosos. A seção secundária 2.5 trata das fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. A seção secundária 2.6, por sua vez, aborda as teorias círculo-bakhtiniana da linguagem e sócio-histórico vigotskiana que fundamentam o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Nesse momento, servimo-nos das pesquisas de Vigotski (1998b), Faïta (2002), Brait (2002), Bakhtin/Volochínov (2010), Faïta e Saujat (2010) e Bakhtin (2011, 2015), para citarmos apenas alguns estudos. Já na seção secundária 2.7, apresentamos alguns princípios essenciais para a realização de uma abordagem dialógica de diálogos em autoconfrontação, baseados em

passagens significativas, pertinentes e necessárias para responder às questões de pesquisa (específicas e geral), bem como aos questionamentos delas, porventura, desdobrados.

leituras que realizamos de Brait (2002, 2010, 2010b), Bakhtin/Volochínov (2010), Bakhtin (2011, 2012, 2014, 2015) e Sobral e Giacomelli (2016, 2018a). Na seção secundária 2.8, apontamos as noções e/ou conceitos de Bakhtin e do Círculo que sustentaram nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo. Para tanto, a literatura círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014, 2015; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, dentre outras obras) foi-nos fundamental. Por fim, na seção secundária 2.9 discorremos sobre Vigotski (VIGOTSKI; 1998a, 1998b; VIGOTSKI *et al.*, 1994; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012) e sobre a sua concepção de *desenvolvimento* psíquico humano.

No que tange à terceira seção, *Procedimentos metodológicos*, ela encontra-se dividida em nove seções secundárias. Na seção secundária 3.1, tratamos do contexto da pesquisa para, na seção secundária seguinte (3.2), descrever a sua natureza. A seção secundária 3.3 versa sobre os sujeitos que participaram do processo. A seção secundária 3.4 explicita o *corpus* discursivo da pesquisa, enquanto a seção secundária 3.5 dedica-se a esclarecer como efetivamos as análises e a interpretações desse *corpus*. Nas seções secundárias 3.6 e 3.7 realizamos a descrição do processo para a (co)construção do *corpus* discursivo e explicamos como foi efetuada a sua transcrição. No concernente à seção secundária 3.8, apontamos quais foram as noções e/ou os conceitos decorrentes dos diálogos que nos serviram de *corpus*. Finalmente, na seção secundária 3.9, discorremos sobre os procedimentos éticos que foram realizados para obtermos a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE assentindo a execução da pesquisa.

Na quarta seção, trazemos as análises e interpretações que desenvolvemos nesta tese. Essa seção, por sua vez, encontra-se dividida em quatro seções secundárias. Na seção secundária 4.1, apresentamos nossas análises e interpretações, a propósito da primeira questão específica de pesquisa, à luz de um dos conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem: o ato responsável e suas dimensões – *eu-para-mim/eu-para-o-outro/outro-para-mim* (BAKHTIN, 2011, 2012) –, assim como a interação sócio-verbal e a alteridade enquanto componentes desse ato responsável *na* e *para* a (co)construção dos conhecimentos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) relacionados à docência. Na seção secundária seguinte (4.2), respondemos à segunda questão específica de pesquisa buscando apoio nos conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem: *cronotopo* e *exotopia*. Já na terceira seção secundária (4.3), a partir, sobremaneira, dos conceitos círculo-bakhtinianos de *gênero* e *estilo*, desenvolvemos nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo com o fito de responder à terceira questão específica de pesquisa. Por fim, na quarta seção secundária (4.4),

respondemos à questão geral de pesquisa fundamentados no conceito de *desenvolvimento* tal como ele é compreendido na teoria sócio-histórica vigotskiana.

Em relação às duas últimas seções primárias desta tese (5 e 6), realizamos na seção *Discussão dos resultados*, nossas ponderações sobre os resultados alcançados em nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo com o objetivo de apontar algumas outras questões que consideramos significativas no concernente ao trabalho docente e à formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola nas licenciaturas da UECE. Sobre a seção final, *Considerações finais*, resgatamos nossas questões de pesquisa (específicas e geral), bem como as respostas que lhes foram concedidas, com o objetivo de realizar uma síntese dos resultados que decorreram de nossas análises e interpretações. Abordamos, ainda, as contribuições da tese, os embasamentos teórico-metodológicos, as dificuldades encontradas e algumas sugestões para novas pesquisas.

Para concluir, trazemos nas *Referências* os autores com quem dialogamos para a realização desta pesquisa, assim como os *Apêndices* e os *Anexos* que acreditamos necessários apresentar.

Dito isso, tratamos, na próxima seção, dos aportes teóricos que sustentam a presente tese.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“[...] o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada.”

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 154)

Estudando as manifestações da língua em diferentes contextos de uso e buscando estudar problemas do mundo real, a Linguística Aplicada (doravante LA) tem contribuído para a difusão e o desenvolvimento dos debates que giram em torno do eixo linguagem/formação/trabalho/desenvolvimento humano e, assim, estendido ainda mais seu campo de alcance.

Desde o início dos anos 2000, quando foi introduzido no Brasil o estudo das relações entre linguagem e trabalho educacional, inúmeras pesquisas sobre o assunto (BORGHI, 2006; LOUSADA, 2006; MARTINS, 2007; FARIAS, 2011; DANTAS-LONGHI, 2013; MAGALHÃES, 2014; LOPES, 2017) foram feitas no âmbito da LA e dos Estudos da Linguagem, muitas voltadas para o agir do professor em situação de trabalho, isto é, o “agir tal como textualizado pelo professor em seu próprio discurso” (MACHADO, 2004, p. xix).

O pensamento de Bakhtin (2011, 2012, 2014, 2015), Bakhtin/Volochínov (2010), Voloshinov/Bakhtin (1976) e Vigotski (1998a, 1998b), têm grande influência nas realizações desses pesquisadores que estudam as atividades educacionais como trabalho e as relações dialógicas que se instauram entre profissional/pesquisador, profissional/ele próprio, profissional/par, profissional/própria atividade, profissional/*métier*, etc. Nas palavras de Clot (*apud* MACHADO, 2005, p. 159), “[Vigotski] pretendia desenvolver a psicologia na direção de uma psicologia geral capaz de enfrentar os problemas práticos, junto com aqueles que convivem com esses problemas, tanto no trabalho como em outros âmbitos.”

É importante dizer que a centralidade da linguagem, nessas pesquisas, encontra sua origem em princípios círculo-bakhtinianos e vigotskianos. Como sugere Clot (2000, [n.p.]), parafraseando Paulhan (1929):

[...] a palavra do sujeito não se volta somente para o seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a acolhe. [...] a linguagem, longe de ser para o sujeito somente um meio de explicar o que ele vê, vem a ser um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do próprio trabalhador.

Nesse enfoque, tais relações dialógicas, suscitadas no momento das trocas verbais, podem ser a base para a transformação do profissional e, dessa forma, de sua própria prática. Partindo desse princípio, esta tese fundamenta-se em postulados teórico-metodológicos das ciências da linguagem (sobretudo na teoria círculo-bakhtiniana), na psicologia vigotskiana sobre o desenvolvimento humano e nas ciências do trabalho (sobretudo na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade¹⁵).

Enfatizamos que a Ergonomia da Atividade redireciona o entendimento do que é trabalho e instaura a atividade profissional e linguageira¹⁶ do trabalhador como unidade de análise, englobando também, assim como a postura adotada pela Clínica da Atividade, as dimensões subjetivas do sujeito.

Segundo Amigues (2003, p. 6), a abordagem ergonômica da atividade levanta questões a respeito da “[...] variabilidade das situações de trabalho e [d]a importância das dimensões subjetivas”¹⁷ e Clot (2006a, p. 105-106) postula que a Clínica da Atividade “é um dispositivo clínico utilizado para pesquisar o que não foi realizado, para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível.” A Clínica da Atividade sustenta que se deve fazer da atividade passada objeto da atividade presente através de comentários e avaliações entre os sujeitos envolvidos.

Sob esse mesmo prisma, o linguista e pesquisador das situações de trabalho, Daniel Faïta (1989), propõe o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação que favorece a verbalização do sujeito e o leva a ser o principal analista de sua atividade¹⁸. Conforme apontam Darses e Montmollin (2006, p. 55),

A observação é às vezes insuficiente à análise do trabalho [...]. É por isso que é necessário, em numerosas situações, produzir dados complementares aos fornecidos pelo comportamento visível e explícito. Utilizam-se então técnicas cujo objetivo é de fazer falar as pessoas a respeito de seu trabalho¹⁹.

¹⁵ A Clínica da Atividade é uma abordagem clínica inserida no campo da Psicologia do Trabalho. Tratamos mais detalhadamente da Clínica da Atividade na seção secundária 2.3.

¹⁶ Para Farias (2016, p. 104), atividade linguageira “[...] é uma atividade sociodiscursiva e interacional de produção de sentido (voltada, nesse caso, para o objeto *atividade de trabalho*).”

¹⁷ No original : “[...] variabilité des situations de travail et l’importance des dimensions subjectives.”

¹⁸ Apresentamos com maiores detalhes o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação nas seções secundárias 2.4 e 2.5.

¹⁹ No original: “L’observation est parfois insuffisante à l’analyse du travail [...]. C’est pourquoi il faut, dans de nombreuses situations, produire des données complémentaires à celles fournies par le comportement visible et

É necessário destacar que o processo dialógico propiciado pela autoconfrontação possibilita ao sujeito reviver o passado, suscita um novo contexto e o faz viver uma outra experiência a partir do vivido, levando-o a compreender e a agir sobre o tempo decorrido para alcançar a transformação de sua atividade, dele próprio e (até mesmo) de seus pares. Em outras palavras, “o interesse [da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade] reside não no conhecimento em si, na descrição, mas na transformação” (CLOT, 2006a, p. 102).

Assim, apoiando-nos em áreas que pensam o trabalho, em questões de ordem psicológica e de estudo da linguagem, pretendemos analisar e apreender, juntamente com os profissionais envolvidos, as atividades docente e linguageira de dois professores formadores em LE da UECE.

Com o fito, portanto, de fundamentarmos melhor nossa pesquisa e realizarmos um trabalho que possa, somando-se àqueles já realizados, encaminhar soluções teórico-metodológicas para questões reais de uso da linguagem durante a formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola, dividimos nosso *Referencial teórico* em nove seções secundárias que, por sua vez, desdobram-se em seções terciárias, quando necessário.

Na primeira seção secundária (2.1), discutimos sucintamente sobre como alguns estudos têm percebido e questionado certos aspectos do processo formativo inicial docente no Brasil. As duas seções secundárias seguintes, 2.2 e 2.3, apresentam as áreas sobre as quais se sustentam esta tese, isto é, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, nesta ordem. Na quarta seção secundária (2.4), discorremos sobre o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e sua relevância como um processo histórico-dialógico que leva o trabalhador a observar, analisar, refletir e reconfigurar sua atividade de trabalho. Na seção secundária 2.5, tratamos das fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação

Na sequência, a sexta seção secundária de nosso referencial teórico mostra a importância dos teóricos russos Vigotski e Bakhtin (e o Círculo) dentro dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade. Anunciamos, na seção secundária 2.7, alguns dos fundamentos de uma abordagem dialógica para a análise e interpretação de diálogos em autoconfrontação.

Já na seção secundária 2.8, apontamos as noções e/ou conceitos de Bakhtin e do Círculo que sustentaram nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo. E, por fim, na seção secundária 2.9, discorremos sobre Vigotski e sobre a sua concepção de *desenvolvimento*

explicite. On utilise alors des techniques dont l’objectif est de faire parler les personnes à propos de leur travail.”

psíquico humano.

Isso posto, discutimos, a seguir, a questão da formação inicial docente no Brasil.

2.1 QUESTIONANDO ALGUNS ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

A questão da formação inicial docente no Brasil remonta ao período pós-independência, quando é pensada a organização da instrução do povo brasileiro (SAVIANI, 2009). No entanto, já nessa época “[...] o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o **domínio** daqueles **conteúdos** que lhes caberia **transmitir** [...], desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 145, grifos nossos).

Percebemos que esse modelo formativo ainda não foi totalmente superado, pois perdura, ainda hoje, em certos cursos de licenciatura, a primazia das disciplinas de conteúdo e a pouca articulação destas com as disciplinas de prática (PERRENOUD, 2000; CELANI, 2001; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; TARDIF, 2010; PERES, 2013). Em outras palavras, o que colocamos aqui é que, há quase dois séculos, a questão do bom desempenho do professor parece continuar passando, prioritariamente, pelo domínio que este tem dos conteúdos a serem “transmitidos”. O trabalho do professor parece resumir-se, portanto, a “transmitir conteúdos”, seja ele um professor formador ou não.

Quando se trata, porém, do (bom ou mau) desempenho do professor, outras questões requerem reflexão, haja vista que, em sala de aula, diversos aspectos são mobilizados no exercício da atividade laborativa do profissional docente. Lousada (2013, p. 138-139) postula que

[...] em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em suas *múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, direta ou indiretamente.

Partindo desse pensamento, cabe dizer que todas as dimensões que constituem o profissional docente se inter-relacionam para o bom ou mau desempenho de sua atividade e que preterir a importância de todas essas outras dimensões, privilegiando apenas um aspecto – o domínio dos conteúdos – é por demais exíguo para dar conta da complexidade de seu trabalho.

Além das dimensões apresentadas por Lousada (2013), também podemos dizer que outras dimensões – que consideramos como externas, pois independem do profissional – são imprescindíveis para o bom ou mau desempenho do professor em seu trabalho, como, por exemplo, as suas condições de trabalho, os problemas estruturais da instituição, o (des)interesse do corpo discente, a (não) atualização dos materiais didáticos e técnicos utilizados e as prescrições que regem a sua atividade (FERREIRA *et al.*, [2009]; PERES, 2013). Tais dimensões, somadas àquelas antes mencionadas, incidem direta e indiretamente sobre o trabalho do professor e, por conseguinte, em seu bom ou mau desempenho profissional. Cabe dizer que a discussão que aqui encetamos abrange igualmente a atividade do professor que forma futuros professores. Este profissional também tem, segundo Tardif (2010), seu trabalho dominado por conteúdos e por lógicas disciplinares, em vez de lógicas profissionais.

Em se tratando de promover transformações na atual formação inicial – sem, no entanto, esquecer-se de não descartar as dimensões anteriormente citadas para a compreensão do trabalho docente – acreditamos que é necessário que os professores formadores se deem conta da postura crítico-reflexiva que podem adotar acerca de sua própria prática e, igualmente, da prática (atual e/ou futura) de seus alunos e, assim, a partir daí, fomentar uma formação inicial na qual a mera “formação conteudista” seja superada.

Uma tal postura pressupõe que, para transformar esse modelo formativo baseado no domínio de conteúdos, não se pode separar o profissional docente de outras dimensões que o compõem, sejam elas internas ou externas; afinal, o professor está por inteiro em sua atividade e, portanto, tanto ele quanto sua atividade devem ser compreendidos em sua totalidade (DARSES; MONTMOLLIN, 2006).

Em outras palavras, todas as dimensões, aqui, expostas estão imbricadas e dialogam entre si no momento em que o professor formador exerce sua atividade, não podendo, portanto, serem compreendidas como díspares durante o processo de formação inicial. Adotando esse enfoque, estaríamos tratando de uma formação inicial baseada na “lógica profissional” (TARDIF, 2010), ou seja, buscaríamos interpelar o profissional, objetivando nos aproximar de sua totalidade como um sujeito social e historicamente situado porque, afinal, “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Cabe dizer que alguns estudos tratam, ainda, de um outro aspecto relacionado à formação de futuros professores nos cursos de licenciatura: a questão da formação tecnicista

do profissional docente (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; SONSIN, 2013). Mais precisamente, em certos cursos de licenciatura, fica pressuposto que o professor formador teria a responsabilidade de “treinar” o futuro professor “[...] com técnicas específicas que solucionem necessidades da sala de aula previamente determinadas” (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 32).

Conforme essa perspectiva, nesses cursos de licenciatura, o papel do professor formador parece se reduzir a um mero “treinador”, que transmite aos alunos em formação as técnicas presentes na literatura acadêmica e/ou desenvolvidas por profissionais que se encontram distantes da situação concreta do trabalho de ensino (MOITA LOPES, 2002; TARDIF, 2010). Nesse caso específico, uma formação inicial voltada para a imprevisibilidade do contexto real de sala de aula não se faria necessária nesses cursos, haja vista a suposta relevância de uma “formação tecnicista”, na qual as técnicas apreendidas podem ser extensíveis a qualquer contexto e utilizadas por qualquer profissional docente.

Diante de tudo isso, a tarefa de assumir e promover uma postura crítico-reflexiva em cursos de licenciatura necessita seguir alguns passos, como (re)discutir, (re)pensar e (re)ajustar a formação inicial, buscando, assim, desenvolver uma visão mais holística do processo formativo, na qual a convergência entre as várias dimensões fosse considerada como parte desse processo e na qual o trabalho do professor não fosse dissociado do contexto concreto de sua prática, nem de suas próprias experiências (pessoais e profissionais).

Acreditamos que essa tarefa poderia ter início na própria atividade (concreta e linguageira) do professor formador, ou seja, dialogando com seu próprio trabalho, analisando-o e refletindo sobre ele, o professor formador compreenderia como está acontecendo a formação inicial em seu contexto formativo e, a partir daí, seria capaz de concluir o que deve e o que pode ser transformado.

Corroborando o pensamento de outros estudiosos (CELANI, 2001; PERES, 2013), entendemos, ainda, que só o fato de fazer com que o professor formador reflita sobre seu trabalho não é o suficiente para promover mudanças na atual formação inicial de professores. Para Tardif (2010, p. 230), é também

[...] absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. [...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo

fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Nessa perspectiva, partir das experiências concretas (pessoais e profissionais) dos professores formadores e levar em consideração todas as dimensões (internas e externas) que envolvem sua atividade, permitiria-nos estabelecer com esses profissionais uma relação de troca (professor/própria atividade; professor/*métier*; professor/prescrições, professor/coletivo profissional, professor/ele próprio, etc.) na qual eles se reconheceriam como sujeitos de seu trabalho e, por conseguinte, poderiam tornar-se capazes de analisar e repensar seu próprio agir formativo. Aqui, também, estaríamos postulando uma formação inicial baseada na “lógica profissional” (TARDIF, 2010).

Ressaltamos que a discussão sobre formação inicial por nós encetada não se encerra nas questões anteriormente apresentadas. Outros aspectos são apresentados e questionados por algumas pesquisas na área (CELANI, 2001; MOITA LOPES, 2002; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; MAGALHÃES, 2004; TARDIF, 2010; MATEUS, 2010; PERES, 2013; dentre outras), como, por exemplo, a distância entre as disciplinas teóricas e práticas, a importância de se levar em conta as condições de trabalho dos professores, o papel da linguagem nos contextos de formação inicial e o “outro” como parte constituinte do processo de construção do conhecimento. Esses e outros aspectos são apresentados e discutidos na seção 4 desta tese.

Para dialogar com a questão da formação inicial e com o trabalho do professor formador, convocamos a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade que, a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos, buscam dar conta dessas múltiplas dimensões que constituem a atividade do trabalhador. Dedicamo-nos, portanto, nas duas seções secundárias a seguir, a essas duas áreas.

2.2 ERGONOMIA DA ATIVIDADE: UMA CIÊNCIA DIALÓGICA

Partindo da etimologia da palavra “ergonomia”, temos dois radicais gregos: o primeiro (*ergon*) significa trabalho e o segundo (*nomos*) quer dizer leis, regras. Mais precisamente, a Ergonomia designaria uma disciplina que se interessa em estudar as “regras do trabalho”. Entendemos, porém, que essa definição apresenta uma visão muito estreita do verdadeiro escopo da Ergonomia.

Conforme os estudos de Guérin *et al.* (2001, p. 7), “[...] o campo que tal definição cobre é habitualmente muito impreciso [...]”. Tal imprecisão se dá, muito provavelmente, porque a Ergonomia preconiza um diálogo interdisciplinar, do qual a fisiologia, a psicologia, a linguística, a engenharia, a anatomia, a sociologia e a antropologia, entre outras disciplinas, são partícipes (GUÉRIN *et al.*, 2001; DARSESES; MONTMOLLIN, 2006). As fronteiras que delimitam o campo da Ergonomia são, portanto, muito brandas; podendo, por conseguinte, gerar equívocos epistêmicos e imprecisões no que concerne ao seu verdadeiro objeto de estudo.

Para Darses e Montmollin (2006, p. 19), “A definição dessa disciplina poderia, então, ser, simplesmente, ‘ciência do trabalho.’”²⁰ Desenvolvendo esse pressuposto, entendemos a Ergonomia como uma ciência que não se limitaria a estudar apenas as “regras do trabalho”, mas que (também), por conta desse intercâmbio mútuo com outras ciências, transcenderia esse escopo indicado por sua etimologia. Em outras palavras, a Ergonomia é uma ciência dialógica, que não se detém diante de sua origem etimológica, nem diante das fronteiras convencionais impostas por certas práticas epistêmico-científicas. Para Tersac e Maggi (2004, p. 90),

De um lado, a ergonomia recompõe os saberes em migalhas. De fato, ela estuda o homem que trabalha de um ponto de vista interdisciplinar. Para Sperandio (1984), ‘a ergonomia é uma disciplina científica um pouco particular. Ela é constituída de várias disciplinas, de maneira mais exata, por partes de disciplinas que concorrem ao conhecimento científico do homem no trabalho, sob diversos aspectos fisiológicos, psicológicos, sociológicos e médicos do trabalho humano’. [...]. De outro lado, a ergonomia contribui para transformar as situações de trabalho. Ela visa ‘à adaptação do trabalho ao homem’ (Sperandio, 1984). [...] é importante notar que os conhecimentos produzidos têm como finalidade este objetivo geral de melhoria, objetivo decomposto, de um lado, entre os aspectos materiais e de outro, na organização do trabalho.

Entendemos a Ergonomia da Atividade, portanto, como uma ciência que entende que a atividade de trabalho humano (seu objeto de estudo) não pode ser separada do trabalhador (sujeito que a realiza); e, para não separar o que deve ser compreendido conjuntamente, ela convoca diferentes ciências com o fito de tentar construir, dialogicamente, um conhecimento mais amplo, coerente e melhor estruturado sobre seu objeto. Para ratificar essa reflexão, citamos Faïta que assevera: “[...] o trabalho não constitui um ‘objeto’ em si

²⁰ No original: “La définition de cette discipline pourrait donc être, tout simplement, ‘science du travail.’”

mesmo, porque ele é indissociável daqueles e daquelas que o realizam, qualquer que seja a natureza da atividade estudada [...]”²¹ (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 29).

A respeito desse diálogo interdisciplinar, cabe-nos remontar aos primórdios da Ergonomia, no imediato pós-Segunda Guerra Mundial. De acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 86),

[...] a ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe interdisciplinar, com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas.

A Ergonomia, nesse primeiro momento, orientava-se para a concepção e o melhoramento dos dispositivos técnicos – provenientes da industrialização – que provocavam danos ao organismo dos trabalhadores. Para tanto, ela solicitou a assistência de algumas ciências, como, por exemplo, a anatomia, a fisiologia e a engenharia para ajudá-la a dar conta da “adaptação da máquina ao homem” (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 11).

Como percebemos, a Ergonomia já surge como uma ciência dialógica, ao se formar dentro de uma equipe interdisciplinar. Entretanto, cabe enfatizar que, nesse período, ela ainda era muito condicionada a métodos positivistas, a estudos experimentais (análises antropométricas, eletromiográficas, psicofisiológicas, etc.) e à racionalização do trabalho (questões de tempo e de movimento dos trabalhadores), haja vista o contexto social, histórico, econômico, político e industrial dentro do qual se desenvolvia.

Nas palavras de Darses e Montmollin (2006, p. 8-9): “A ergonomia mais antiga, [...], consiste em levar em consideração as características gerais do homem como um todo, a ‘máquina humana’, para melhor adaptá-lo às máquinas e aos dispositivos técnicos”²²; tudo isso com o objetivo de aumentar a eficiência do trabalhador e melhorar as condições de efetivação de seu trabalho. Sobre essa questão, Oliveira (2015, p. 32-33) afirma que “A primeira [a ergonomia anglófona] tem como preocupação maior a efetividade e a eficiência no trabalho e o aumento da produtividade, somente em segundo lugar estão os valores humanos”.

Não podemos negar que, nesse primeiro momento, a Ergonomia sofre a influência dos princípios tayloristas da organização científica do trabalho que, dentre outras determinações, apregoava uma análise do trabalho humano com o máximo de objetividade

²¹ No original: “[...] le travail ne constitue pas un ‘objet’ en lui-même, parce qu’il est indissociable de ceux et celles qui l’accomplissent, quelle que soit la nature de l’activité étudiée [...]”

²² No original: “L’ergonomie la plus ancienne, [...], consiste à prendre en compte les caractéristiques générales de l’homme en général, la ‘machine humaine’, pour mieux lui adapter les machines et les dispositifs techniques.”

possível e uma divisão reducionista do trabalho para acelerar o processo produtivo. Essa divisão defendia que, de um lado, havia o especialista que prescrevia o trabalho e, do outro, havia o executante que o realizava.

Para Frederick W. Taylor, engenheiro norte-americano (1856-1915) fundador da administração científica, o trabalhador era visto como uma máquina que deveria apenas executar suas funções com o máximo de qualidade e no menor tempo possível. Planejar, tomar iniciativas, raciocinar, refazer, (re)organizar e analisar o próprio trabalho não eram práticas permitidas aos trabalhadores nesse sistema científico de organização do trabalho.

Praticamente, nesse mesmo período (pós-Segunda Guerra), estudos que se preocupavam mais com a “*análise global das situações de trabalho em vista de melhorá-las*”²³ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 6) se desenvolviam em terreno francófono. Dentro da perspectiva da Ergonomia francófona (ou Ergonomia da Atividade), o trabalho passa a ser analisado como um processo, no qual o conjunto das situações (os dispositivos técnicos, os fatores organizacionais, o meio sócio-histórico, a interação entre trabalhador e trabalho, o próprio trabalhador, as estratégias que este adota para a concepção de sua tarefa, a sua saúde, a sua capacidade de resolver problemas, etc.) influi diretamente no trabalho, podendo melhorá-lo ou prejudicá-lo. Ainda segundo Darses e Montmollin (2006, p. 14, grifo nosso), “Essa abordagem privilegia mais **a dinâmica da atividade humana dentro do trabalho** do que a continuidade das características físicas e fisiológicas.”²⁴ Passa-se, a partir de então, a atribuir “[...] um lugar primordial à análise da atividade dentro da análise do trabalho”²⁵ (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 45).

Com efeito, considerar a atividade como unidade de análise implica também refletir sobre o papel do trabalhador em seu trabalho e sobre a pretensão objetivista de Taylor na concepção de um modelo de trabalho definido *a priori*. Afinal, segundo Guérin *et al.* (2001, p. 15), “A análise ergonômica do trabalho é uma análise da atividade que se confronta com a análise dos outros elementos do trabalho.”

A partir da compreensão de que o trabalhador é, ao mesmo tempo, especialista e executante de seu trabalho, a Ergonomia francófona faz “[...] emergir os conceitos de tarefa e atividade para se referir, respectivamente, ao trabalho prescrito e ao trabalho realizado.” (FARIAS, 2016, p. 43). Guérin *et al.*, (2001, p. 15) distinguem essa dicotomia da seguinte

²³ No original: “*analyse globale des situations de travail en vue de les améliorer.*”

²⁴ No original: “*Cette approche privilégie la dynamique de l’activité humaine dans le travail plutôt que la permanence des caractéristiques physiques et physiologiques.*”

²⁵ No original: “[...] une place centrale à l’analyse de l’activité dans l’analyse du travail.”

forma: “[...] a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas; a atividade de trabalho como realização da tarefa.”

A Ergonomia da Atividade entende, ainda, que, na distância existente entre o prescrito e o realizado, há “[...] a maneira como os resultados são obtidos e os meios utilizados [pelo trabalhador]” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 14). Mais precisamente, o trabalhador, para fazer o que é preciso, mobiliza “[...] *múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc.)” (LOUSADA, 2013, p. 138-139) para administrar essa distância e se adaptar à situação concreta de seu trabalho. Aprofundar a compreensão dessas múltiplas dimensões (que muitas vezes não são evidentes) torna-se parte da prática da Ergonomia francófona, ou seja, da Ergonomia da Atividade.

Sendo, pois, o foco da Ergonomia da Atividade a interação (e não a separação) homem-trabalho-atividade²⁶, surge a necessidade de convocar outras disciplinas que possam dar conta da melhoria global das situações concretas de trabalho humano; quer seja para transformar essas situações no momento presente, quer seja para transformá-las futuramente. Para tanto, são convocadas outras ciências que contribuiriam para uma análise mais abrangente do trabalho, no interior da qual o sujeito não fosse dissociado de sua atividade laborativa. Citamos como exemplo disso: a medicina do trabalho, a psicologia do trabalho, a sociologia, a antropologia, as ciências da linguagem, as ciências da educação, a etnometodologia, a psicodinâmica e a psicossociologia.

Todas essas ciências “[...] possuem articulações com os objetivos, as teorias ou os métodos da ergonomia”²⁷ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 30) e, por meio de uma interação recíproca e coordenada de diversos conhecimentos (com essas e com outras ciências que aqui não mencionamos), a Ergonomia se apresenta como uma abordagem que leva em consideração inúmeras dimensões (cognitivas, físicas, mentais, afetivas, languageiras, sociais, organizacionais, prescritivas, dentre outras) que compõem a atividade de trabalho humano. Nas palavras de Darses e Montmollin (2006, p. 20),

Buscar ser científico, na ergonomia, não é buscar constituir uma impossível ciência homogênea. Objetivo inacessível, visto que o trabalho e o trabalhador são como a sociedade e o homem: muito complexos e heterogêneos para ocasionar uma abordagem harmoniosa.²⁸

²⁶ Segundo Guérin *et al.* (2001, p. 11), “A atividade, as condições e o resultado da atividade não existem independentemente uns dos outros. O trabalho é a unidade dessas três realidades.”

²⁷ No original: “[...] possèdent des articulations avec les objectifs, les théories ou les méthodes de l’ergonomie.”

²⁸ No original: “Chercher à être scientifique, en ergonomie, ce n’est pas chercher à constituer une impossible science homogène. Objectif inaccessible, car le travail et le travailleur sont à l’image de la société et de l’homme : beaucoup trop complexes et divers pour donner lieu à une approche unitaire harmonieuse.”

As influências sendo, portanto, múltiplas fazem com que a Ergonomia seja uma ciência em contínua evolução (GUÉRIN *et al.*, 2001). Ou seja, na medida em que busca analisar a atividade de um trabalhador real e situado e a singularidade de cada episódio particular, ela se defronta com novas questões e, para respondê-las, dialoga com novas ciências. É, justamente, nessa interação com outras ciências que a Ergonomia evolui. De acordo com Tersac e Maggi (2004, p. 98),

Se esta visão tradicional considerou a situação de trabalho como sendo em parte inerte e em parte ativa, isso se deveu à difusão do modelo clássico. A ergonomia fez uma crítica interna ao modelo, mas o aceitou durante muito tempo como uma explicação da dimensão organizacional da situação de trabalho. A partir dos anos 90, a ergonomia começou a mudar esta perspectiva, devido à superação do modelo clássico. [...]. A análise da atividade a conduz, desde muito tempo, a liberar-se da prisão taylorista; agora abre-se para a ergonomia a possibilidade de ver toda a situação de trabalho como viva, ativa e variável, a partir de sua dimensão fundamental de regulação.

Em suma, não se trata, portanto, de uma ciência que se limita às “regras” do trabalho, mas de uma ciência que procura se ocupar das multidimensões que o compõem – assim como daquelas que constituem o próprio trabalhador – e reconhecer seu caráter complexo e multidimensional; buscando, a partir daí, um modo de regulação do processo de trabalho humano.

Colocadas essas questões, tratamos, a seguir, da Clínica da Atividade que, assim como a Ergonomia da Atividade, centra seus estudos na análise da atividade e na melhoria global das situações concretas de trabalho humano.

2.3 CLÍNICA DA ATIVIDADE: A RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ATIVIDADE

A Clínica da Atividade, abordagem situada no campo da Psicologia do Trabalho²⁹ e fortemente fundamentada nos estudos círculo-bakhtinianos da linguagem e na teoria sócio-histórico-desenvolvimental de Vigotski (BRANDÃO, 2016), retoma, a partir da tradição francófona da análise do trabalho, a questão da distinção entre *trabalho prescrito* (tarefa) e *trabalho realizado* (atividade realizada). Esses conceitos são, aqui, esclarecidos por Clot (2008, p. 89), que, apoiado nos estudos de Leplat e Hoc (1983), afirma: “A tarefa é o que há a

²⁹ Ciência do Trabalho com a qual a Ergonomia da Atividade dialoga.

fazer, a atividade é que se faz.”³⁰ A Clínica da Atividade, ao resgatar essa dicotomia, redimensiona o conceito de atividade e posiciona-o no centro de seus estudos.

Mais precisamente, a Clínica da Atividade entende que, entre a *tarefa* e a *atividade realizada*, subjazem as atividades implícitas (porém não ausentes) que (também) compõem o trabalho humano. Segundo Clot (2011), essas atividades não estão menos presentes no trabalho do sujeito; elas são, na verdade, constituintes dos processos (conflituosos) que este realiza mentalmente para efetivar a sua tarefa. Em suas palavras, “[...] a atividade realizada aparece após uma luta, um conflito, no ponto de colisão com várias possibilidades rivais incompletas que fazem parte da experiência vivida.”³¹ (CLOT, 2011, p. 19).

Convém ressaltar que esse pensamento de Clot (2011) é alicerçado na psicologia de Vigotski (1999[2004], p. 69 *apud* LIMA; BATISTA, 2016, p.115) quando o teórico russo afirma que “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” e, ainda, que “o comportamento é um sistema de ações triunfantes” (VIGOTSKI, 1999 [2004], p. 67 *apud* LIMA; BATISTA, 2016, p.115). Ou seja, fundamentado em Vigotski, Clot (2008, 2011) postula que a atividade não se reduz ao que é realizado (à atividade visível), nem à tarefa (à prescrição de procedimentos); isso porque essas duas últimas representam apenas uma ínfima parte do conjunto dos movimentos que são (ou que devem ser) mobilizados pelo trabalhador para fazer “o que há a fazer” (LEPLAT; HOC, 1983). Ainda sobre isso, podemos dizer que o que é observável na atividade do profissional corresponde somente aos movimentos que triunfaram – após uma luta árdua, porém vital – sobre os movimentos oponentes (CLOT, 2011).

Disso decorre que, além da *tarefa* e da *atividade realizada*, temos agora o *real da atividade*. Essa nova conceptualização de atividade é esclarecida por Clot (2008, p. 89) nos seguintes termos:

[...] o real da atividade é também o que não se faz, o que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – o que queríamos ou poderíamos fazer, o que pensamos poder fazer em outro momento. É necessário acrescentar – paradoxo frequente – o que fazemos para não fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito e também o que fizemos sem querer fazer.³²

³⁰ No original: “La tâche est ce qui est à faire, l’activité ce qui se fait.”

³¹ No original: “[...] l’activité réalisée apparaît après une lutte, un conflit, au point de collision avec plusieurs possibilités rivales inaccomplies qui font partie de l’expérience vécue.”

³² No original: “[...] le réel de l’activité c’est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu’on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu’on aurait voulu ou pu faire, ce qu’on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu’on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ; ce qui est à refaire et tout autant ce qu’on avait [sic] sans avoir voulu le faire.”

Clot (2011, p. 17), ainda à luz da psicologia vigotskiana, afirma que “[...] o realizado não tem o monopólio do real”³³; ou seja, assim como o pensamento exteriorizado não é o pensamento do sujeito em sua totalidade, a atividade realizada pelo trabalhador em seu trabalho corresponde a apenas uma parte da sua experiência possível. Assim, ao ampliar o conceito de atividade, a Clínica da Atividade compreende a importância da dimensão subjetiva do trabalhador *na e para* a constituição de seu trabalho.

A Clínica da Atividade tenta, portanto, dar conta dessa subjetividade. Daí a importância de uma abordagem clínica para as discussões científicas concernentes à psicologia e às ciências que se ocupam do trabalho humano; afinal, como preconiza a Ergonomia da Atividade, “[...] o trabalhador está por inteiro em seu trabalho, e não por partes [...]”.³⁴ (DARSES; MONTMOLLIN, 2006, p. 20).

Em outros termos, o que não é possível ver a olho nu não pode ser entendido como inexistente, ou melhor, como irreal (CLOT 2006b, 2008). Conforme Clot e Faïta (2016, p. 55), “O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, ulteriores, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica.” Achamos pertinente, aqui, ainda citar Clot (2006a, p. 105-106) quando ele afirma que

[...] a clínica da atividade é um dispositivo clínico que nós utilizamos para pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível [...]. Penso que é muito importante conceber a atividade dessa forma pois ela põe a questão da subjetividade no interior da atividade porque quando eu falo de atividade impedida, de atividade recriada, eu falo de mobilização subjetiva.

Considerar, pois, a dimensão subjetiva na análise do trabalho implica, também, atentar para as possibilidades que foram descartadas pelo trabalhador para a realização de sua atividade laborativa. E, levando em consideração que essas possibilidades não são acessíveis por meio da observação direta, Clot (2008, 2011) assevera que apenas os “métodos indiretos”³⁵ de investigação e interpretação dos movimentos não realizados pelo sujeito poderiam dar conta do *real da atividade*. Clot (2011, p. 20), ainda na esteira da psicologia vigotskiana, afirma que

³³ No original: “[...] le réalisé n’a pas le monopole du réel.”

³⁴ No original: “[...] le travailleur est tout entier dans son travail, et non par morceaux [...].”

³⁵ Tratamos desse assunto mais detalhadamente na seção secundária seguinte (2.4).

A investigação dos movimentos internos não realizados é uma parte necessária da experimentação para Vigotski. Desse modo, é preciso levar em consideração não a auto-observação do sujeito, mas submeter seu ponto de vista a traços cuidadosamente escolhidos, deixados escondidos por sua atividade inobservável (linguagem interior, reações somáticas, barulhos). A interpretação desses traços deve ser reintroduzida na experiência [...].³⁶

Assim, preocupar-se com tais traços é compreender a importância dessa luta interna empreendida pelo sujeito para a realização de seu trabalho; reconstruí-los e (re)interpretá-los seria a maneira de aceder ao *real* da sua atividade.

No entanto, para ter acesso a esses movimentos invisíveis, é necessário “[...] transformar os participantes voluntários do processo de pesquisa sobre sua própria atividade em ‘coanalistas’ desta”³⁷ (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 56). Mais precisamente, a *atividade realizada* deve ser considerada como o recurso inicial para o trabalhador tornar-se coanalista de seu trabalho. Evidentemente, não podemos deixar de dizer que o trabalhador conta com o auxílio de um analista externo que “[...] se torna também fonte de engajamento dos trabalhadores na análise” (SILVA, 2016, p. 158). Por isso, justamente, Faïta e Maggi (2007) falam de uma “coanálise” da atividade.

Desse modo, podemos dizer que a Clínica da Atividade (tal como a Ergonomia da Atividade) não separa o trabalhador de sua atividade de trabalho e, sobretudo, posiciona-o no papel de protagonista, ou seja, ele não é visto apenas como o executante, mas sim como o verdadeiro especialista de seu trabalho. Para Lima e Batista (2016, p. 119), “[...] a expertise de um ofício é de quem trabalha neste ofício, daqueles que o vivem e são, portanto, capazes de encontrar os recursos para agir na situação.”

Concluimos, reconhecendo que o emprego de “métodos indiretos” se torna essencial para os estudos clínicos da atividade, haja vista que a *atividade real* não se expõe ao olhar direto de um observador externo.

Na seção secundária que segue, tratamos de um “método indireto”³⁸ adotado pela Clínica da Atividade para promover a transformação (do) profissional e contribuir para a melhoria das situações concretas de trabalho humano: a autoconfrontação.

³⁶ No original: “L’investigation des mouvements internes non réalisés est une part nécessaire de l’expérimentation pour Vigotski. Du coup, il faut prendre en considération, non pas l’auto-observation du sujet, mais soumettre son point de vue à des traces soigneusement choisies, laissées derrière lui par son activité inobservable (langage intérieur, réactions somatiques, bruits). L’interprétation de ces traces doit être réintroduite dans l’expérience [...]”

³⁷ No original: “[...] transformer les participants volontaires au processus de recherche sur leur propre activité en ‘co-analystes’ de celle-ci.”

³⁸ Partindo das reflexões de Vigotski (1998b) sobre a questão da criação de um método indireto adequado à experimentação e à análise das formas superiores de comportamento, a autoconfrontação é denominada, de vez em quando, nesta tese, como um “método indireto”. Todavia, ressaltamos que nosso entendimento sobre a

2.4 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: “REDUPLICANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA”

Como vimos na seção secundária anterior (2.3), a *atividade realizada* é somente a parte visível da atividade de trabalho do profissional, ou seja, ela corresponde aos movimentos triunfantes; àqueles movimentos que, por alguma razão, foram manifestados pelo trabalhador para efetivar a sua *tarefa*. Os outros, os movimentos rivais, aqueles que foram “[...] suspensos, contrariados ou impedidos [...]”³⁹ (CLOT, 2011, p. 18) formam a parte submersa do, digamos assim, *iceberg*.

Nesse enfoque, entendemos que as atividades implícitas (*real da atividade*) equivalem ao extenso volume invisível do *iceberg*, enquanto que as atividades observáveis (*atividade realizada*) representam o seu exíguo volume emerso. Em outros termos, o que um observador externo consegue ver da atividade do trabalhador corresponde, somente, a uma mínima parte da atividade de trabalho deste. Sobre isso, Clot (2008, p. 89) ressalta que “A atividade retirada, ocultada ou recuada não é menos ausente. Ela pesa com todo o seu peso sobre a atividade presente.”⁴⁰

Seguindo essa reflexão sustentada por Clot (2008) e pela Clínica da Atividade, podemos dizer que a observação direta não é suficiente para apreender a experiência de trabalho do profissional, sendo, portanto, preciso recorrer a “métodos indiretos” de interpretação e análise para investigar os movimentos não externados pelo trabalhador durante a realização de sua atividade laborativa.

Sobre a questão desses “métodos indiretos”, Clot (2011) postula que, em seus estudos sobre psicologia, Vigotski insiste na importância de se pensar em um método que possibilite o acesso aos movimentos “impedidos” do sujeito, ou seja, um método que permita que a experiência vivida seja transformada em objeto de uma nova experiência. Nas palavras de Clot (2011, p. 19), fundamentado em Vigotski, os métodos indiretos consistem “[...] em organizar a ‘reduplicação’ da experiência vivida.”⁴¹

Nesse sentido, a atividade inicial (*atividade realizada*) do trabalhador é entendida como uma ponte de acesso ao *real da atividade*, “[...] como recurso para interpretar os

autoconfrontação a assenta como um processo indireto histórico-desenvolvimental de análise e intervenção das situações concretas de trabalho humano.

³⁹ No original: “[...] suspendues, contrariées ou empêchées [...]”

⁴⁰ No original: “L’activité retirée, occultée ou repliée n’est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l’activité présente.”

⁴¹ No original: “[...] à organiser le ‘redoublement’ de l’expérience vécue.”

conflitos do real.”⁴² (CLOT, 2011, p. 20-21). Porém, para conseguir acessar essa parte inobservável da atividade, o trabalhador (com o auxílio do analista externo) deve reconstruir e (re)interpretar os traços deixados pelo caminho ao realizar seu trabalho. A este respeito, Clot (2006a, p. 106-107) aponta que

[...] para mim, [...], o importante é desenvolver a interpretação dos trabalhadores, não a do pesquisador. [...] Isso é psicologia: o desenvolvimento do pensamento e da atividade dos trabalhadores por eles mesmos. [...] Eu penso que o importante é a história da observação, é a história da observação dentro da observação.

Enfatizamos que esses traços acima mencionados não podem ser dissociados do trabalhador e, por conseguinte, (assim como o próprio sujeito) também se constroem historicamente; não podendo, pois, ser reconstruídos nem (re)interpretados sem levar em consideração as (ir)regularidades históricas que os compõem (e que compõem o próprio sujeito). Nessa linha de pensamento, somente um “método *histórico* indireto” (CLOT, 2011, p. 23) poderia dar conta da *reduplicação da experiência*, pois teria como objeto de estudo “a história do desenvolvimento da atividade” (CLOT, 2011, p. 23).

Conforme Vigotski (1998b, p. 85-86), “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. [...] uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’.” Daí a importância dos aportes teóricos e metodológicos provenientes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (áreas fortemente fundamentadas na teoria sócio-histórica vigotskiana) que buscam compreender o trabalho e a atividade como fenômenos em movimento; fenômenos, estes, que se constroem e sofrem transformações ao longo de sua realização.

A partir do que foi dito, discorreremos sucintamente sobre o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, que é entendido nos estudos clínicos e ergonômicos da atividade como um “método indireto” (consoante a psicologia vigotskiana) de interpretação e análise da atividade de trabalho humano.

No que concerne ao quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, podemos dizer que, percebendo a importância do trabalho realizado por Ivar Oddone⁴³, nos anos 1970,

⁴² No original: “[...] comme ressource pour interpréter les conflits du réel.”

⁴³ Psicólogo italiano cujo trabalho está vinculado a uma perspectiva inovadora no domínio da psicologia do trabalho. Ivar Oddone propôs mudar os protagonistas da psicologia do trabalho, ou seja, os psicólogos do trabalho deveriam deixar aos trabalhadores a possibilidade de eles mesmos verbalizarem e refletirem sobre seu trabalho. O procedimento apresentado por Oddone, na época, tratava-se da Instrução ao Sósia. De forma bem sucinta, esse procedimento consiste em pedir ao trabalhador que ele imagine que o analista do trabalho é o seu

com os trabalhadores de uma linha de montagem da Fiat em Turim, Daniel Faïta, linguista e analista do trabalho, desenvolve juntamente com psicólogos, em meados dos anos 1980, um processo dialógico de intervenção e análise que contribui para provocar a fala e o pensamento do trabalhador sobre sua *atividade realizada* registrada em vídeo. A este propósito, Faïta (1989, p. 116) comenta:

Pareceu-nos, então, justificável realizar a gravação de um vídeo sobre cada uma das funções de trabalho determinantes para, em seguida, submeter os documentos produzidos aos trabalhadores interessados, pedindo-lhes para comentar sua própria atividade.⁴⁴

Entre os anos 1990 e 2000, esse processo autoconfrontativo (trabalhador(es)/analista/atividade filmada) foi se aperfeiçoando e, atualmente, é muito utilizado na abordagem clínica da atividade, haja vista tratar-se de um processo dialógico que permite a “‘reduplicação’ da experiência vivida” (CLOT, 2011, p. 19). Dizendo com outras palavras, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação leva trabalhador(es) e analista externo, na interação sobre a filmagem da(s) *atividade(s) realizada(s)* do(s) primeiro(s), a fomentarem as condições necessárias para que esse(s) trabalhador(es) recrie(m), desenvolva(m) e (re)interprete(m) sua própria atividade (LIMA; BATISTA, 2016).

As trocas dialógicas, então, estabelecidas (trabalhador/analista externo; trabalhador/filmagem da *atividade realizada*; trabalhador/*tarefa*; trabalhador/*métier*; trabalhador/ ele mesmo; trabalhador/par; trabalhador/coletivo profissional; etc.) possibilitariam uma transformação na atividade do(s) trabalhador(es) e/ou até mesmo nele(s) próprio(s).

À luz de Clot e Faïta (2016) e de Vieira e Faïta (2003), explicamos resumidamente as fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação⁴⁵: 1) constituição do grupo de profissionais que participará do processo; 2) gravações em vídeo das atividades de trabalho, previamente selecionadas, desses profissionais; 3) autoconfrontação simples, durante a qual o profissional, diante do pesquisador, é confrontado às imagens de sua própria atividade, fazendo, destarte, comentários a respeito da mesma; 4) autoconfrontação cruzada, a partir da qual o profissional, em presença do analista externo e de

sósia e que irá substituí-lo no seu trabalho; o que geraria a seguinte pergunta ao trabalhador: “Como deverei agir para que ninguém perceba a substituição?”

⁴⁴ No original: “Il nous parut alors justifié de procéder au tournage d’un film vidéo sur chacun des postes de travail déterminants, pour ensuite soumettre les documents réalisés aux travailleurs intéressés en leur demandant de commenter pour nous leur propre activité.”

⁴⁵ Abordamos, com mais detalhes, essas fases na seção secundária seguinte (2.5).

um par profissional, é confrontado à gravação da atividade de trabalho deste par, bem como, por mais uma vez, à sua própria atividade, fazendo comentários e questionando ambas as atividades; e 5) extensão da análise, produzida pelo grupo de profissionais que participou do processo, ao coletivo profissional.

Como percebemos, para viabilizar a *reduplicação da experiência* e, ainda, a reconstrução e a (re)interpretação da atividade de trabalho concreto pelo(s) próprio(s) trabalhador(es), a imagem e as trocas verbais exercem um papel vital dentro do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 154) apontam que

[...] o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada.

A produção de imagens e a produção de um discurso (que é direcionado a si mesmo ou a um outro) sobre a *atividade realizada* possibilitam uma maior compreensão do desenvolvimento da atividade pelo próprio trabalhador (CLOT; FAÍTA, 2016). É nessa atividade linguageira sobre sua atividade efetivamente realizada (*atividade sobre a atividade*⁴⁶) que o trabalhador dialoga com sua experiência profissional e, eventualmente, a transforma. Sobre a importância da linguagem na análise da atividade, Clot e Faíta (2016, p. 53-54) enfatizam:

Para nós, a pesquisa repousa sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento. Desse ponto de vista, é preciso não apenas compreender para transformar, mas também transformar para compreender. Compreender e explicar os mecanismos do desenvolvimento passa então por uma justa apreciação da potência dos diálogos nesse desenvolvimento.

[...]

Na nossa prática, eles [diálogos] são mesmo a mola do desenvolvimento da atividade, de sua história. Nosso objeto é, aliás, menos a atividade como tal do que o desenvolvimento dessa atividade e de seus impedimentos.

[...]

Nossa abordagem não poderia então definir-se como uma simples ligação ou um privilégio concedido à experiência vivida. Pelo contrário, trata-se de chegar a se desprender de sua experiência, a fim de que esta se torne um meio de realizar outras experiências. É um procedimento que pode tornar a experiência já realizada disponível para experiências a se realizar.

⁴⁶ “Atividade sobre a atividade” (VIEIRA; FAÍTA, 2003, p. 33). Ressaltamos que essa expressão é muito utilizada nos estudos clínicos e ergonômicos da atividade.

O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, por meio das imagens gravadas, favorece, portanto, a reduplicação da experiência vivida do(s) trabalhador(es); propiciando-lhe(s), por conseguinte, a possibilidade de (re)visitar(em), (re)pensar(em) e verbalizar(em) sobre a própria atividade de trabalho, o que geraria transformações em suas atuais e/ou futuras práticas laborativas e, eventualmente, neles próprios.

As fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação é a temática da seção secundária seguinte.

2.5 AS FASES QUE COMPÕEM O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, conforme mencionamos anteriormente, é composto por cinco fases (VIEIRA; FAÏTA, 2003) e, nesta seção secundária, tratamos mais detalhadamente de cada uma dessas fases que compõem esse processo autoconfrontativo.

A primeira fase – *constituição do grupo de profissionais que participará do processo* – prevê um momento de observação das situações laborativas, do ambiente no qual o trabalho é realizado e das condições (técnicas, físicas, materiais, psicológicas, psicossociais, ambientais, etc.) às quais os profissionais são submetidos *para e durante* a efetivação de sua atividade. Essas observações iniciais são extremamente importantes para uma análise ergonômica e clínica da atividade.

Uma apreensão da atividade de trabalho que ultrapasse as representações parciais dos diferentes atores na empresa implica na coleta de informações no momento do exercício efetivo dessa atividade. [...] **A análise da atividade incide sobre um trabalho efetivamente realizado, num dado momento** (portanto em condições específicas), enquanto que as outras abordagens se apoiam em “representações” do trabalho em geral, de seus determinantes e de suas conseqüências [sic], porém fora de sua realização efetiva (através de entrevistas, análise de documentos, etc.). (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 143, grifo nosso).

Nesse sentido, acreditamos que uma análise ergonômica e clínica da atividade não pode prescindir dessas observações iniciais efetuadas por um analista externo ao meio profissional. Esse primeiro olhar extrapositionado⁴⁷ (BAKHTIN, 2011) se torna necessário, portanto, para guiar as fases seguintes do processo da autoconfrontação e o próprio trabalho de investigação do analista.

⁴⁷ Tratamos desse conceito bakhtiniano na seção terciária 2.8.2.

Ainda em relação à primeira fase, acrescentamos que, a partir dessas observações iniciais, o analista externo pode propor ao coletivo de trabalho investigado um período de diálogos e trocas no qual os impasses a respeito da definição dos objetivos, dos sujeitos a serem filmados em situação real de trabalho e dos limites da investigação serão expostos e discutidos de modo conjunto com os próprios profissionais que se encontram imersos no meio laborativo. Para Vieira e Faïta (2003, p. 30),

A participação plenária do coletivo na definição das modalidades iniciais do trabalho de co-análise [sic], por exemplo para a escolha, entre eles dos protagonistas das fases posteriores, tem se mostrado produtiva no processo de engajamento no dispositivo.

Assim, enfatizamos que, durante essa primeira fase do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, faz-se necessário a realização de algumas observações iniciais, bem como a existência de um período destinado às primeiras interações entre os trabalhadores associados àquele meio profissional e o analista externo.

No concernente à segunda fase – *gravações em vídeo das atividades de trabalho, previamente selecionadas*⁴⁸, *dos profissionais* –, podemos dizer que é graças ao recurso em vídeo que certos aspectos da atividade profissional podem ser preservados e, por conseguinte, visualizados com maiores detalhes pelos trabalhadores no momento das fases seguintes da autoconfrontação. Tais gravações apresentam diversas vantagens em relação às observações iniciais realizadas pelo analista externo na fase anterior, como, por exemplo:

- Permitem, graças à utilização da câmera lenta e da pausa, registros de observáveis cuja frequência [sic] é elevada ou de discriminação difícil [...].
- Permitem registrar vários observáveis simultaneamente ou, ainda, dados impossíveis de anotar em tempo real [...].
- Permitem ainda uma tabulação e, portanto, uma codificação *a posteriori*. (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 159).

As filmagens da atividade concreta dos trabalhadores passam, então, a funcionar como um novo objeto de análise para os profissionais envolvidos no processo autoconfrontativo (FAÏTA, 2007) e, igualmente, para o próprio analista externo. Mais exatamente, o vídeo resulta em um fator claramente visível das ações realizadas, das quais os profissionais não podem fugir e as quais não podem rejeitar completamente, haja vista as

⁴⁸ Vieira e Faïta (2003) sugerem que os trabalhadores sejam filmados em situações profissionais as mais homogêneas possíveis.

características mais peculiares e ínfimas de sua atividade concreta terem sido figuradas em imagens.

No entanto, cabe enfatizar que as observações iniciais do analista externo, bem como as gravações em vídeo da atividade concreta dos trabalhadores não bastam “[...] para compreender os motivos dessa atividade, os raciocínios e os conhecimentos em que se baseia” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 164). Uma análise ergonômica e clínica da atividade adiciona a essas duas fases introdutórias do processo da autoconfrontação – mais especificamente, no momento das três fases subsequentes de tal processo – a própria verbalização do(s) profissional(ais) sobre o seu trabalho, tal como esclarecemos na sequência.

Sobre a terceira fase – *autoconfrontação simples* –, nossas leituras nos levam a caracterizá-la como o primeiro momento de uma relação dialógica e reflexiva na qual estão implicados o trabalhador (em situação de autoconfrontação), ele mesmo (no momento das gravações de sua atividade concreta), a imagem de sua atividade concreta e o analista externo.

No decorrer dessa fase, os diálogos e/ou as verbalizações provocado(a)s a partir das imagens apresentadas ao trabalhador são direcionado(a)s para que ele mesmo possa compreender quais seriam as “[...] principais características da [sua] atividade, os constrangimentos sob os quais ela se realiza, suas flutuações e suas consequências mais evidentes para a [sua] saúde e para a produção” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 166).

Com efeito, esses primeiros diálogos e/ou verbalizações permitiriam ao profissional compreender o desenvolvimento da sua atividade observada com base nas ações efetivamente realizadas por ele em seu ambiente de trabalho. Tratar-se-ia, portanto, de uma nova possibilidade, no interior do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, de olhar a atividade concreta de maneira extrapositionada (BAKHTIN, 2011). Neste caso, esse olhar exterior não proviria, desta vez, de um analista externo (como ocorre na primeira fase), mas do próprio sujeito que efetuou a atividade. Com efeito, essa terceira fase corresponde, segundo Faïta (2012, p. 90), a uma nova atividade:

Cada um se engaja, então, [...], em um diálogo consigo mesmo no interior do qual se justifica, avalia seus próprios atos, surpreende-se com eles, eventualmente, e constrói a partir deles uma nova visão [...]. É no decorrer desta fase que é colocada à prova sua capacidade de encontrar os meios de pôr em palavras não apenas os atos que ele se vê realizar, mas também o que precede, promove esses atos, explica-os ou explica que eles se realizam de tal maneira e não de uma outra.⁴⁹

⁴⁹ No original: “Chacun s’engage donc, [...], dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s’en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle [...]. C’est au cours de cette phase qu’est mise à l’épreuve sa capacité à trouver les moyens de mettre en discours non seulement les actes qu’il se voit accomplir, mais aussi ce qui précède, conditionne ces actes, les explique ou explique qu’ils

Dito de outro modo, esse engajamento dialógico e reflexivo do profissional com ele mesmo e com sua própria atividade concreta gravada em vídeo seria um novo tipo de atividade: uma atividade linguageira a respeito de uma atividade concreta que foi resgatada do passado profissional recente do trabalhador (FAÏTA, 2012). Para um maior entendimento do que seria essa atividade linguageira, citamos Faïta (2007, p. 13): “O diálogo, tomado como atividade linguageira, não é somente uma sequência de enunciados. Ele é produtor de relações entre ações recíprocas que orientam e estruturam as atividades respectivas dos sujeitos [...]”⁵⁰

Portanto, como vemos, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação se qualifica verdadeiramente como um processo o qual, à medida que avança, prevê novos direcionamentos que guiam e auxiliam o analista externo e os profissionais na análise e na compreensão da atividade de trabalho destes últimos. Ressaltamos que essa análise e essa compreensão ocorre por meio das relações dialógicas e interativas, então, estabelecidas entre todas as partes envolvidas (trabalhador/ele mesmo, trabalhador/par, trabalhador/atividade e trabalhador/coletivo profissional).

Na quarta fase – *autoconfrontação cruzada* –, o profissional, em presença do analista externo e de um par profissional, é confrontado à gravação da atividade de trabalho deste par, bem como, por mais uma vez, à sua própria atividade, fazendo comentários e questionando ambas as atividades. Nesse momento, somam-se aos filmes da atividade concreta de cada profissional, os comentários que foram produzidos pelos mesmos na fase da autoconfrontação simples. A autoconfrontação cruzada, nas palavras de Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 28),

[...] consiste em colocar a pessoa confrontada ao filme de seu trabalho em presença de uma outra, com o mesmo nível de experiência e de qualificação⁵¹, e diante da mesma sequência filmada. Espera-se então que o discurso produzido pelo agente durante a primeira fase, e que nós solicitamos, funcione como recurso, a fim de que ele busque a possibilidade de interagir com seu colega, perante as questões, observações [...]⁵².

s’accomplissent de telle façon et non d’une autre.”

⁵⁰ No original: “Le dialogue, pris comme activité langagière, n’est pas seulement une suite d’énoncés. Il est producteur de rapports entre actions réciproques qui orientent et structurent les activités respectives des sujets [...]”

⁵¹ Como o processo da autoconfrontação é vivenciado por sujeitos singulares e, obviamente, direcionado por situações reais de trabalho, é importante ressaltar que outros pesquisadores já realizaram intervenções com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação nas quais, excepcionalmente, os sujeitos implicados não possuíam o mesmo nível de experiência, nem de qualificação. Citamos como exemplo as pesquisas de Clot (2008) e Araújo (2018).

⁵² No original: “[...] consiste à mettre la personne confrontée au film de son travail en présence d’une autre, de même niveau d’expérience et de qualification, et devant la même séquence filmée. On espère alors que le

Com efeito, essa quarta fase é mais um movimento de confrontação dialógica e reflexiva sobre a atividade de trabalho (CLOT, 2008), no interior da qual cada profissional é desafiado a repensar e a redizer o que não avaliou e/ou o que não mencionou durante a fase anterior. A nosso ver, essa nova organização do movimento autoconfrontativo se integra congruentemente à urdidura proposta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação que, por sua vez, fundamenta-se nos pressupostos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem e da teoria sócio-histórica vigotskiana do desenvolvimento humano⁵³.

Dito mais detalhadamente, desponta no momento da autoconfrontação cruzada, por mais uma vez, a questão do olhar extrapositionado (BAKHTIN, 2011) do trabalhador em relação à sua própria atividade e, ainda, em relação à atividade do par profissional. Também é previsto mais um espaço-tempo⁵⁴ (BAKHTIN, 2014) peculiar para o estabelecimento de relações dialógicas entre o(s) trabalhador(es) e a sua atividade: aquela que foi, aquela que é e aquela que será, posteriormente, efetuada.

Sobre esse movimento no tempo, Vigotski (1998b, p. 85), em sua teoria sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aponta que “[...] precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores.” E, a nosso ver, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação se preocupa fortemente em favorecer e, sobretudo, em considerar o processo de desenvolvimento (do) profissional como um movimento no interior do existir sócio-histórico e laborativo de cada sujeito.

Acrescentamos, ainda, que a autoconfrontação cruzada pode possibilitar vivenciamentos novos aos sujeitos envolvidos no processo de análise e compreensão da sua atividade de trabalho, a saber: 1. o *eu-para-mim*; 2. o *eu-para-o-outro* e 3. o *outro-para-mim* (BAKHTIN, 2011). Isso se daria porque, a nosso ver, cada um desses vivenciamentos se verifica no momento da autoconfrontação cruzada, no qual se agrupam: profissional, par, imagens de situações concretas de trabalho dos dois profissionais, comentários produzidos em autoconfrontação simples e pesquisadora.

Sobre isso, podemos dizer que o trabalhador, no primeiro vivenciamento (o *eu-para-mim*), embora nunca possa experienciar, realmente, toda “[...] a plenitude da sua expressividade externa [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 24), torna-se novamente (pois na autoconfrontação simples isso também acontece) um outro de si mesmo ao se ver com os

discours produit par l’agent au cours de la première phase, et que nous avons sollicité, fonctionne comme ressource, afin qu’il y puise la possibilité d’interagir avec son collègue, face aux questions, observations [...]”

⁵³ Tratamos pormenorizadamente desses pressupostos nas seções secundárias a seguir (2.6, 2.7, 2.8 e 2.9).

⁵⁴ Abordamos esse conceito na seção terciária 2.8.2.

olhos de um outro e, daquela posição exterior, totaliza o que vê de si próprio naqueles aspectos em que ele pode, de novo, contemplar-se.

No segundo vivenciamento (o *eu-para-o-outro*), o trabalhador assume sua posição extralocalizada em relação ao outro (seu par profissional), vivencia as experiências laborativas deste e, ao retornar ao seu lugar único no mundo, sintetiza e objetiva o que vê do seu par e do trabalho deste. Tal vivenciamento, segundo Bakhtin (2011, p. 39), difere inteiramente do modo como o sujeito vivencia o seu próprio eu, considerando-se que “[...] só no outro eu posso pousar as mãos, erguer-me ativamente sobre ele, afagando-o todo por completo, o corpo e a *alma que há nele* [...]. Nada disso me é dado vivenciar comigo [...]”.

Já no terceiro vivenciamento (o *outro-para-mim*), o par confere àquele trabalhador, a partir de sua singularidade, o acabamento que lhe é necessário, revelando-lhe algo que aquele trabalhador nunca seria capaz de ver em si próprio, pois existem posições que lhe são inacessíveis (BAKHTIN, 2011); o que o faz ter uma visão sempre parcial e limitada de si mesmo.

Tudo o que aqui afirmamos corrobora o pensamento de Clot e Faïta (2016, p. 56) quando os autores dizem que “[...] a reinterrogação pelo par [durante a autoconfrontação cruzada] reanima ou revela as *ressonâncias, correlações e contradições* de que o diálogo é portador.” Isso porque o ser humano possui uma existência exterior limitada (BAKHTIN, 2011), o que o torna, por conseguinte, inexoravelmente dependente do outro. Daí a importância que damos à autoconfrontação cruzada para a totalização do *corpus* discursivo desta tese.

Em suma, conforme percebemos, é inegável a ênfase que a filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem projeta “[...] no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito [...]” (SOBRAL, 2010, p. 22), bem como não seria possível negar a relevância que a teoria sócio-histórica vigotskiana tem na fundamentação dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade, haja vista a questão do processo sócio-histórico ser primordial para a compreensão do desenvolvimento (do) profissional.

Ainda a propósito de todos os movimentos autoconfrontativos engendrados para a realização desta tese, devemos dizer que entendemos esse momento da autoconfrontação cruzada como fulcral para o acabamento⁵⁵, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, 2015), do processo de produção do *corpus* discursivo da presente pesquisa, considerando-se

⁵⁵ À luz de nossas leituras círculo-bakhtinianas, compreendemos que essa noção, no âmbito da presente tese, não implica em dar um acabamento definitivo ou de encontrar uma resposta verdadeira e única ao todo (ou a cada uma das partes), mas de estabelecer, para fins epistêmicos, um princípio organizador que possa dar conta do acontecimento da pesquisa e de seus questionamentos.

que não nos foi possível realizar a quinta fase do processo, ou seja, a extensão da análise ao coletivo profissional.

Mais precisamente, havia a necessidade de atribuir um fechamento ao processo autoconfrontativo para que a nossa atividade epistêmica se iniciasse. Desse modo, conforme o contexto de nossa pesquisa (seção secundária 3.1), decidimos que, após a autoconfrontação cruzada, o processo de produção do *corpus* terminaria e que, a partir daí, assumiríamos nosso lugar único no mundo – constituído por nossos valores, leituras, experiências, subjetividade, posicionamento ético, etc., – com o objetivo de responder às questões de pesquisa (geral e específicas) propostas pela tese⁵⁶. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 25) sintetiza nosso pensamento ao afirmar que “A atividade estética [ou, a nosso ver, a atividade epistêmica] começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar [...], quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]”.

Por fim, a quinta fase do processo autoconfrontativo – *extensão da análise, produzida pelo grupo de profissionais que participou do processo, ao coletivo profissional* – pressupõe que todo o material em vídeo que foi produzido ao longo das fases precedentes seja apresentado e discutido pelo coletivo de trabalhadores do meio profissional no qual a investigação aconteceu. Nesse sentido, esse quinto e último momento autoconfrontativo pode levar outros profissionais (aqueles que não protagonizaram as fases anteriores) a se reconhecerem nas situações de trabalho visualizadas durante esta fase.

Para Faïta (2007, p. 6), essa extensão da análise ao coletivo profissional se trata de uma “Validação e apropriação coletiva do produto final desse processo.”⁵⁷ Esse produto final, como bem destacam Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2007), torna-se um objeto autônomo em relação as fases anteriores, podendo, portanto, servir a usos variados, como, por exemplo: “suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc.” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45).

Entretanto, não podemos deixar de registrar, aqui, que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação não se propõe a ser “[...] uma técnica repetitiva de coleta de dados verbais, submetidos, na sequência, aos procedimentos de análise próprios a cada disciplina [...]”⁵⁸ (FAÏTA, 2012, p. 89). Ou seja, em se tratando de um processo e não de um produto, esse quadro visa a criar as condições propícias para a instauração de diversos

⁵⁶ Explicamos com maiores detalhes essa decisão na seção dos *Procedimentos metodológicos*.

⁵⁷ No original: “Validation et appropriation collective du produit final de ce processus.”

⁵⁸ No original: “[...] une technique répétitive de recueil de données verbales, soumises par la suite aux procédures d’analyse propres à chaque discipline [...]”

diálogos profissionais a respeito das dimensões observáveis e inobserváveis da atividade de trabalho dos profissionais de um determinado meio laborativo. O objetivo primeiro é, no nosso entendimento, fazer com que esses diálogos evoluam e, por conseguinte, transformem essa atividade (do) profissional no momento da tessitura dialógica engendrada pelo quadro.

Ressaltamos que essa tessitura dialógica encetada pelo processo autoconfrontativo se liga nitidamente à atividade passada, presente e futura do trabalhador. Afinal, como destacam John-Steiner e Souberman (1998, p. 169, grifo nosso), baseados na teoria vigotskiana do desenvolvimento das funções superiores tipicamente humanas:

A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. **Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros [...].**

Em síntese, diríamos que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação ultrapassa os métodos reflexivos de produção de conhecimento sobre si mesmo, pois, enquanto processo histórico, social, dialógico e interativo, ele permite e possibilita que o trabalhador leve igualmente em consideração o “outro” (esse “outro” pode ser ele mesmo extrapositionado, um par profissional ou o próprio analista externo) e, evidentemente, a fala do “outro” como seus parceiros em direção a um eventual desenvolvimento. Para Vigotski (1998b, p. 89-90),

A análise introspectiva, na qual observadores altamente treinados são instruídos a notar todos os aspectos da sua própria experiência consciente, não pode levar-nos muito longe. [...]. Deve ficar claro que a análise introspectiva não fornece a explicação dinâmica ou causal real de um processo; para que isso ocorra, devemos deixar de basear-nos nas aparências fenotípicas e mover-nos para um ponto de vista de análise do desenvolvimento.

Além disso, sendo um processo, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação não pode ser conjecturado como algo inerte, finito e linear, muito pelo contrário, ele deve ser entendido como algo dinâmico, inconcluso e, mesmo, sinuoso, tendo em vista que privilegia a transformação (do) profissional (bem como a de seus pares). E, sejamos claros, mudar comportamentos, atitudes, hábitos, estratégias, etc., na vivência sócio-laborativa cotidiana, não é algo simples e nem fleumático (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Vigotski (1998b) chega mesmo a afirmar que o caráter automático das formas fossilizadas de comportamento cria grandes dificuldades para uma análise psicológica.

Em relação à nossa pesquisa, poderíamos dizer que as condutas automatizadas dos professores formadores podem ser um problema para um analista externo, pois os próprios profissionais, não obrigatoriamente, sentem necessidade de mudança. E daí a importância da interação com o “outro” (ele mesmo como “outro” de si, o par, o analista externo e/ou o coletivo) e das relações dialógicas que se estabelecem entre os vários momentos da atividade (presente, passada e futura) desses profissionais.

Enfim, é essa dinamicidade, essa (r)evolução e essa interação que proporcionam, orientam e regulam o processo autoconfrontativo entre trabalhador/ele mesmo, trabalhador/par, trabalhador/atividade e trabalhador/coletivo profissional e conduzem, eventualmente, a um desenvolvimento (do) profissional.

A seguir, apresentamos uma síntese de algumas das premissas círculo-bakhtinianas e vigotskianas que nos fornecem uma base epistêmica para melhor entendermos a utilização do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação dentro dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade e, igualmente, dentro do contexto de produção desta tese.

2.6 BAKHTIN E VIGOTSKI: LINGUAGEM, INTERAÇÃO E “O OUTRO”

Para evidenciar a base epistêmica, da qual emergem as contribuições círculo-bakhtinianas e vigotskianas que fundamentam o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação nos estudos clínicos e ergonômicos da atividade, é necessário referir-se ao papel da linguagem na atividade humana e na constituição da consciência do sujeito.

De imediato, uma primeira reflexão, fundamentada em Bakhtin (2011), desponta: é impossível “[...] desvincular linguagem/atividades humanas, seja qual for a especificidade da atividade humana e a dimensão da linguagem aí envolvida [...]” (BRAIT, 2002, p. 31). Em outros termos, as atividades de linguagem e as atividades humanas estão profundamente imbricadas⁵⁹; seja qual for a atividade humana, ela pressupõe trocas, confrontos, negociações, tensões e cooperações verbais e/ou não-verbais entre os sujeitos envolvidos.

No concernente à constituição da consciência, Bakhtin/Volochínov (2010) postulam que os fundamentos da consciência não podem ser limitados aos processos internos. Mais especificamente, a consciência se funda no social, mediante a linguagem; e só pode “[...] ser explicada a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35) no qual se estabelecem as relações entre os sujeitos. Bezerra (2015, p. XXII), no prefácio da

⁵⁹ Vigotski (1998a, 1998b) também postula essa integração entre linguagem e atividade humana.

obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, explica a questão da consciência na ótica círculo-bakhtiniana da seguinte forma:

[...] a consciência não é produto de um eu isolado, mas da interação e do convívio entre muitas consciências, que participam desse convívio com iguais direitos como *personas*, respeitando os valores dos outros que igualmente respeitam os seus. Eu tomo consciência de mim mesmo e me torno eu mesmo só me revelando para o outro, não posso passar sem o outro, não posso construir para mim uma relação sem o outro, que é a realidade que, por minha própria formação, trago dentro de mim, exerce um profundo ativismo em relação a mim.

Entretanto, nos estudos de Bakhtin e do Círculo, assim como nos de Vigotski, a consciência não se caracteriza apenas como um fenômeno social, mas também como um fenômeno histórico; ou seja, ela não pode ser dissociada da história do sujeito, haja vista ser na relação deste com o que o antecedeu que se pode entender o processo de constituição da sua consciência. De acordo com Oliveira (1992, p. 79),

A consciência representaria, assim, um salto qualitativo na filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social.

Para Vigotski (1998b), estudar historicamente um fenômeno, significa estudá-lo em todas as suas fases e mudanças; passado e presente precisam fundir-se para se compreender a constituição da consciência do sujeito. Bakhtin/Volochínov (2010, p. 34) refletem de maneira similar a Vigotski, ao afirmarem que “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. [...]. Em nenhum ponto a cadeia se quebra [...]”. Resumindo com nossas palavras, o sujeito não se constitui no exterior de seu trajeto histórico e nem fora de suas interações com o outro.

Seguindo esse raciocínio, profundamente influenciado por estudos marxistas, Bakhtin (e o Círculo) e Vigotski voltam-se para a função que os signos⁶⁰ têm na constituição da consciência e na regulação do comportamento humano. Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 34), “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal.” Vigotski (1998b,

⁶⁰ Elementos sócio-histórico-culturais que realizam a mediação do homem com o mundo e do homem consigo mesmo.

p. 54), por sua vez, entende que “O uso do signo conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos [...]”.

Dentro desse quadro, entendemos que tanto Bakhtin (e o Círculo) quanto Vigotski consideram a interação como um espaço histórico e semiótico – circulação de imagens, uso de palavras, gestos, entoações, olhares, etc. – no qual o sujeito forma sua consciência por meio de trocas sógnicas estabelecidas com o outro. Este último passa a ser visto como um agente que estimula e orienta as condutas daquele. De acordo com esse pensamento, ao mesmo tempo em que o sujeito constrói a sua consciência, apoiando-se nos signos (alheios) que antecederam os seus, ele também viabiliza a constituição do outro a partir de sua própria atividade sógnica. De acordo com Oliveira (1992, p. 78),

Sua fundamentação nos postulados marxistas é evidente: [Vigotski] toma a dimensão social da consciência como essencial, sendo a dimensão individual derivada e secundária. O processo de internalização, isto é, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais, é o processo mesmo de formação da consciência.

Nesse enfoque, os pontos de convergência temáticos e metodológicos entre os trabalhos de Bakhtin (e do Círculo) e Vigotski se dão, sobretudo, a partir do uso da linguagem como elemento mediador na interação do sujeito com o outro. É, pois, na tríade *linguagem*, *interação* e *outro*, como concebida nas literaturas círculo-bakhtiniana e vigotskiana, que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação se fundamenta significativamente.

Isso posto, podemos dizer que a linguagem, no campo das ciências do trabalho, tem se apresentado – desde os anos 1970 – como um elemento essencial para a análise da atividade, haja vista a sua importância na construção da ação e da significação e, ainda, na compreensão das mesmas (FAÍTA, 1989, 2002).

Como a linguagem tem se revelado a via que dá acesso ao conhecimento sobre o trabalho (FAÍTA, 2002), alguns estudiosos (psicólogos, linguistas, ergonomistas, médicos do trabalho, etc.) estão recorrendo à atividade linguageira dos próprios profissionais para compreenderem as situações concretas de trabalho humano. Nesse contexto, podemos dizer que a atividade linguageira do trabalhador sobre seu trabalho tem contribuído para a compreensão e para a transformação deste último, assim como para a própria transformação do sujeito enquanto profissional e a de seu meio social.

Daí a importância, dentro dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade, dos “métodos indiretos” de investigação e análise postulados por Vigotski (1998b; CLOT, 2011;

FRIEDRICH, 2012). Os princípios que norteiam esses métodos orientaram o desenvolvimento do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação como um processo no qual a tríade *linguagem, interação e outro* possibilita o desenvolvimento do pensamento do trabalhador sobre a própria atividade de trabalho e, ainda, sinaliza a constituição de sua consciência (como) profissional.

No processo de autoconfrontação, a linguagem, que é direcionada tanto a si próprio quanto ao outro⁶¹ (par profissional, analista externo, coletivo de trabalho, *métier*, tarefa, atividade, etc.) permite ao sujeito travar e manter relações sócio-históricas com os signos já conhecidos, isto é, com os signos que o precederam. Sobre isso, Félix e Saujat (2007, p. 12) apontam que “A experiência vivida torna-se, assim, ao mesmo tempo um objeto de reflexão e um meio a serviço da atividade dialógica iniciada e mantida pelo dispositivo da autoconfrontação.”⁶²

É, portanto, nesse movimento contínuo de vaivém social, histórico, semiótico e dialógico que o trabalhador desenvolve seu pensamento e, por conseguinte, cria as condições necessárias para a transformação de sua atividade de trabalho (e mesmo a sua própria transformação como profissional). À luz de Bakhtin/Volochínov (2010), podemos dizer que todas as fases⁶³ que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação asseguram que, em nenhum ponto, a cadeia (interacional e dialógica) seja quebrada. Afinal, “O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 129).

Ampliando nossas reflexões, cabe, ainda, dizer que a interação promovida pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação corresponde a um movimento que não se encerra ao término do processo autoconfrontativo. Aliás, a última fase do processo (retorno ao coletivo) pode ser o início da organização de novos diálogos do trabalhador com sua atividade, seja ela, passada, presente ou futura. Faïta e Saujat (2010, p. 50), sobre esta questão, asseveram que

⁶¹ Entendemos esse “outro” de forma muito ampla, mais especificamente tal como Clot (2008, p. 208), fundamentado nos estudos círculo-bakhtinianos (VOLOCHÍNOV, 1976), entende a questão do “grande diálogo” e do “pequeno diálogo”. O primeiro se refere ao diálogo que o sujeito instaura com um participante invisível que varia conforme suas percepções do mundo e do meio no qual está inserido, enquanto o segundo diz respeito ao diálogo que o sujeito estabelece consigo mesmo e com o outro nele mesmo.

⁶² No original: “L’expérience vécue devient ainsi à la fois un objet de pensée et un moyen au service de l’activité dialogique initiée et entretenue par le dispositif d’autoconfrontation.”

⁶³ Sobre as fases da autoconfrontação, conferir a seção secundária anterior (2.5).

O quadro metodológico da autoconfrontação constitui um “espaço-tempo” (CLOT; FAÏTA, 2000) no qual se desenvolve uma *relação dialógica* no sentido de Bakhtin, isto é, irredutível ao encadeamento das réplicas entre dois sujeitos engajados em uma interação. [...] Ao diálogo imposto, situado, contingente aos modos de avaliação sociais e técnicos, decorre um diálogo rico sobre o que os sujeitos não disseram mas poderiam dizer ou exprimir [...].⁶⁴

Nesse âmbito sócio-histórico-dialógico, que é alicerçado em aportes epistêmicos círculo-bakhtinianos e vigotskianos, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação se revela como uma verdadeira cadeia de relações e de reações que consiste em um processo inconcluso. Magalhães (2014, p. 116) ratifica nossas palavras ao afirmar que

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

Em suma, o processo autoconfrontativo, quando inaugurado, enceta uma gama de reflexões, questionamentos, conflitos, não-ditos e debates interiores que não tende jamais para um fechamento definitivo. Cada fração de pensamento sobre a experiência autoconfrontativa vivida evoca novas reações e relações do trabalhador com ele próprio, com sua tarefa, com sua atividade, com seu *métier*, etc. Em outros termos, cada fase da autoconfrontação torna-se um campo aberto para novos diálogos.

A seguir, apresentamos alguns fundamentos essenciais para uma abordagem dialógica de diálogos em autoconfrontação.

2.7 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Se a linguagem e as atividades humanas “[...] se interpenetram e se interdefinem, como é o caso, por exemplo, dos contextos de trabalho” (BRAIT, 2002, p. 31), não podemos (nós, linguistas e pesquisadores no campo do trabalho) negligenciar a pertinência de uma abordagem que mobilize a língua também no domínio do “[...] *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 207) e não apenas em seus

⁶⁴ No original: “Le cadre méthodologique de l’autoconfrontation constitue un ‘espace-temps’ (Clot et Faïta, 2000) où se déploie un *rapport dialogique* au sens de Bakhtin, c’est à dire irréductible à l’enchaînement des répliques entre deux sujets engagés dans une interaction. [...] Au dialogue contraint, situé, contingent aux modes d’évaluation sociaux et techniques, succède un dialogue riche de ce que les sujets n’ont pas dit mais auraient pu dire ou exprimer [...]”.

aspectos puramente linguísticos⁶⁵. Essa abordagem, trata-se, para Bakhtin (2015, p. 207), de uma abordagem metalinguística⁶⁶, ou seja, de um estudo “[...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam [...] os limites da linguística.”

Um estudo metalinguístico, ou melhor, uma análise dialógica do discurso – tal como compreende Brait (2002, 2010, 2010b), a partir das sugestões do pensamento círculo-bakhtiniano – implica o estudo do discurso sob diversos aspectos que são abstraídos pela linguística, tais como: 1. “as relações dialógicas do falante com sua própria fala” (BAKHTIN, 2015, p. 208); 2. “a palavra como signo da posição semântica de um outro” (BAKHTIN, 2015, p. 210); 3. a “mudança de tom” quando há uma retomada da palavra do outro (BAKHTIN, 2015, p. 223); 4. a interpretação semântico-ideológica do signo e, ainda, sua inconclusibilidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2011, 2015); 5. “a inter-relação das vozes no discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 228); 6. a reação do sujeito ao signo do outro (BAKHTIN, 2011; 2015); 7. a questão da imagem externa (BAKHTIN, 2011); 8. a relação *eu-outro* situada em contextos sócio-históricos definidos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2011, 2015) e, por fim, 9. “a inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 154).

Certamente, não esgotamos aqui todos os aspectos que podem compor uma análise dialógica do discurso dentro de uma perspectiva círculo-bakhtiniana; no entanto, consideramos suficiente, para esta tese, a apresentação que realizamos de alguns dos aspectos que podem ser úteis para uma análise dialógica de diálogos em autoconfrontação.

No caso da presente tese, e à luz da filosofia círculo-bakhtiniana, podemos dizer que o discurso⁶⁷ do trabalhador sobre sua atividade demanda uma análise que ultrapasse a análise estritamente baseada em fatores da língua enquanto sistema fechado e estático de significados. Aliás, cabe enfatizar que para Bakhtin (2015, p. 292):

Dominar o homem interior; ver e entendê-lo é impossível fazendo dele objeto de análise neutra indiferente [...]. Podemos focalizá-lo e podemos revelá-lo – ou melhor, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo – somente através da comunicação com ele, por via dialógica. [...] Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para outros ou para si mesmo.

⁶⁵ Bakhtin refere-se aos elementos que compõem o sistema impessoal e abstrato da língua.

⁶⁶ Para este estudo, optamos por utilizar o termo *Metalinguística*, tal como aparece na tradução de Paulo Bezerra da obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2015) e no texto de Brait (2010b) ao invés do termo *Translinguística*, preferido por outros estudiosos da obra de Bakhtin e do Círculo.

⁶⁷ Nesta pesquisa, discurso – como entendido no contexto dos estudos círculo-bakhtinianos, ou seja, “a linguagem em uso” (BRAIT, 2010b, p. 11) – e atividade linguageira são termos intercambiáveis.

Nossa intenção foi, pois, analisar o discurso de dois professores formadores de LE sobre sua atividade de trabalho, levando em conta os aspectos que são considerados dentro de um âmbito mais amplo, ou seja, do âmbito do metalinguístico. Todavia, os aspectos linguísticos não foram ignorados em nossas análises e interpretações, por entendermos – fundamentados no próprio Bakhtin (2015) e nos estudos do Círculo – que um estudo metalinguístico não exclui a “[...] abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 207).

Mais precisamente, particularidades estruturais da língua foram apontadas em nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo. Afinal, assim como Brait (2010b), compreendemos que uma abordagem dialógica que anula o estudo da materialidade linguística, isto é, dos aspectos internos da língua, vai de encontro a uma proposta dialógica (no sentido círculo-bakhtiniano do termo, evidentemente) do discurso. Segundo Brait (2010b, p. 12-13):

[...] a abordagem do discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos pólos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de “dialógico”, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da *Metalinguística* e de suas consequências para os estudos da linguagem.

O discurso é, portanto, entendido como inconcebível sem as relações lógicas, sintáticas, lexicais e semânticas que o tornam possível. Assim, para uma análise dialógica do discurso, o estudo das particularidades internas e externas da linguagem (BAKHTIN, 2015; BRAIT, 2010b) se faz necessário; tais particularidades, segundo Bakhtin (2015, p. 207) “Devem completar-se mutuamente, e não se fundir”. A partir da consonância dessas duas dimensões (interna e externa), poderemos – nós, linguistas e pesquisadores no campo do trabalho – compreender as relações existentes entre a atividade do trabalhador e a atividade discursiva a ela afeita.

Cabe, ainda, ressaltar que, dentro dessa perspectiva dialógica diante da linguagem, “[...] não há possibilidade de pura e simplesmente operacionalizar conceitos preestabelecidos [...]” (BRAIT, 2002, p. 41). Em outras palavras, e mais especificamente em relação a esta tese, entendemos que a atitude do linguista e pesquisador no campo do trabalho diante de um *corpus* discursivo consiste em um diálogo dinâmico e constante, do qual os conceitos são auferidos a partir do próprio movimento dialógico empreendido entre ele (sujeito historicamente situado), seu *corpus* de estudo (incluindo as particularidades internas e

externas do *corpus*), sua postura teórico-metodológica, assim como com os sujeitos que produziram esse *corpus*. Essa postura teórico-metodológica não exclui o diálogo com outras disciplinas, outros conceitos e outras noções que possam auxiliar nas análises a serem realizadas. Brait (2002, p. 40) expõe da seguinte forma tais reflexões:

[...] a meu ver, o maior ensinamento de Bakhtin, ou seja, uma atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lupas do analista, mas numa atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecidas.

Em suma, decidimos realizar a análise de nosso *corpus* dentro de uma perspectiva dialógica por entendermos que o discurso, segundo os princípios círculo-bakhtinianos, não é visto como objeto, mas como parte constituinte do eu, do outro e, mesmo, do mundo; ou seja, do profissional, do(s) seu(s) par(es) e do seu trabalho.

E como não poderíamos fazer diferentemente, os próprios procedimentos metodológicos pelos quais optamos para a produção do *corpus* discursivo também figuram dentro dessa perspectiva dialógica sustentada por Bakhtin e pelo Círculo. Sobre isso, ver seção 4 nesta tese.

Isto posto, apresentamos, na sequência, os aportes da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem, para uma análise dialógica do discurso, que decorreram de nosso *corpus* discursivo.

2.8 APORTES DA FILOSOFIA CÍRCULO-BAKHTINIANA DA LINGUAGEM PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Nesta seção secundária, apresentamos e discutimos algumas noções e/ou conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem que se originaram nos próprios diálogos em autoconfrontação que compuseram o *corpus* discursivo desta tese. A esse respeito, Brait (2010b), com base na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2015), comenta que, no âmbito de uma abordagem metalinguística da linguagem, “Não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido [...]”. (BRAIT, 2010b, p. 14).

Assim, fundamentados, especificamente, nas palavras de Brait (2010b) e, de maneira geral, nos estudos de Bakhtin e do Círculo, estabelecemos com nosso *corpus*

discursivo, com os sujeitos que o produziram e com a postura teórico-metodológica que assumimos para a produção da presente pesquisa uma relação de troca na qual tais noções e/ou conceitos círculo-bakhtinianos foram apreendidos de forma dialógica.

Desse modo, no concernente a esta tese, permitimo-nos um “enfrentamento dialógico” (BRAIT, 2010b, p. 15) com nosso *corpus* no decorrer do qual apreendemos as noções e/ou os conceitos que foram se destacando a partir dos movimentos instaurados entre as partes implicadas no processo autoconfrontativo. Isso significa que nossas análises e interpretações não se pronunciam como formulações rigorosamente oclusas e definitivas, mas como uma compreensão (co)construída em um determinado contexto sócio-histórico de produção de conhecimentos sobre o trabalho docente no ensino superior.

Entendemos, ainda, que, em uma pesquisa que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e que se propõe a realizar uma análise dialógica do discurso na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, não é possível exaurir nem delimitar todas as formas de se pensar e abordar diálogos produzidos em autoconfrontação.

Convém também ressaltar que as três seções terciárias que seguem (2.8.1, 2.8.2 e 2.8.3) só foram escritas após a finalização do processo que levou a (co)construção dos diálogos em autoconfrontação e, evidentemente, após a efetuação das análises e interpretações de nosso *corpus* discursivo (seção 4).

Passemos, pois, na seção terciária 2.8.1, aos esclarecimentos que concebemos à interação sócio-verbal e às três dimensões do ato responsável no contexto dos estudos círculo-bakhtinianos sobre a linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2012).

2.8.1 A interação sócio-verbal e as três dimensões do ato responsável

As considerações de Bakhtin e do Círculo sobre a questão da interação sócio-verbal são desenvolvidas a partir de postulados filosóficos bakhtinianos que pontuam que

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica [...]. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (PONZIO, 2012, p. 23)

Substancialmente, para Bakhtin (2012), o “eu” e o “outro” compõem o centro da vida vivida. Assim, é no jogo das interações entre esses dois sujeitos, cada qual em seu lugar único e singular que ocupam no mundo, que se constitui a arquitetônica do ato responsável.

Nesse sentido, viver é, a partir de seu próprio existir, responder e assumir sua responsabilidade (ou sua responsividade⁶⁸) diante do outro.

De acordo com Ponzio (2012), os momentos de tal arquitetônica são: o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. A respeito desses três momentos que compõem a arquitetônica do ato responsável, Bakhtin (2011) destaca que o modo como eu vivencio o meu próprio “eu” é completamente diferente do modo como eu vivencio o “eu” do “outro”. Mais precisamente, a experiência do *eu-para-mim* não é uma experiência completa, pois o “eu” não é capaz de ver por inteiro a sua própria imagem externa. O “eu” pode vivenciar-se, com mais minúcia, apenas de dentro de si mesmo. Desse ponto de vista, faz-se necessário o movimento do *outro-para-mim*, pois é somente a partir do outro que o “eu” vivifica e incorpora sua imagem externa. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 33, grifo nosso),

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e **eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria** para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único.

[...]

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria [...].

Em se tratando desta tese, diríamos que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, tal como já apontamos na seção secundária 2.5, proporciona esse movimento de se colocar a si mesmo sob a categoria do “outro”, isto é, os sujeitos envolvidos no processo autoconfrontativo têm a possibilidade de vivenciarem esse momento do *outro-para-mim* durante a autoconfrontação simples. É, então, o engajamento dialógico consigo mesmo – esse “outro” tem algo a me dizer –, a partir da imagem gravada de sua atividade concreta, que o sujeito autoconfrontado se torna um outro para si próprio “[...] ao olhar para si mesmo com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 13).

No entanto, enfatizamos que, durante a autoconfrontação cruzada, o par profissional, com quem um dos sujeitos autoconfrontados dialoga, também se torna um *outro-para-mim*⁶⁹, pois, baseados em Bakhtin (2011), podemos dizer que o “outro” (o par profissional) vivencia a plenitude da expressividade externa desse sujeito autoconfrontado, ou

⁶⁸ Segundo Sobral (2010, p. 20), esse termo designa “[...] por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável [...]”.

⁶⁹ Neste caso, um “outro” para o sujeito autoconfrontado com a imagem de sua própria atividade realizada.

seja, aquele (o par profissional) é capaz de experienciar, sob ângulos diversos e inatingíveis, todos os limites da existência exterior deste último (o sujeito autoconfrontado).

Sobre o segundo momento, o *eu-para-o-outro*, podemos dizer que, assim como o “outro” é fundamental para definir e dar o acabamento necessário ao “eu”, o “eu”, por sua vez, também é o complemento indispensável do “outro” (BAKHTIN, 2011). É o “eu” que, a partir de seu lugar único no mundo, é capaz de ver e saber algo que o “outro”, da sua posição, não pode ver nem saber a respeito de si próprio. Bakhtin (2011, p. 21) nos explica esse momento da seguinte forma:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar [...], o mundo atrás dele [...] são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Apoiados na citação acima, entendemos que, no decorrer da autoconfrontação simples, o profissional autoconfrontado também adentra nesse momento do *eu-para-o-outro*. Com efeito, ele já não é mais aquele que aparece na imagem gravada, ou seja, ele se torna um “outro” que contempla no todo um homem situado fora e diante dele (BAKHTIN, 2011). A autoconfrontação simples viabiliza esse movimento de estar fora e diante de si mesmo (*eu-para-o-outro*), bem como concede ao sujeito a possibilidade de dizer algo para ele mesmo, isto é, ela provoca o diálogo do sujeito com aquele “outro”, que é ele mesmo em outro tempo e em outro espaço.

A esse propósito, a autoconfrontação cruzada também permite ao sujeito ver seu par profissional em sua totalidade, de saber algo sobre ele que ele mesmo não sabe. É, assim, um reconhecimento integral do outro como condição para a realização de um ato dialógico participativo e responsável no confronto com o colega de trabalho. Nas palavras de Magalhães *et al.* (2017, p. 78-79),

Esse par profissional ocupa um lugar no mundo que não pode ser ocupado por mais ninguém e, portanto, por sua singularidade, sua experiência única, seus questionamentos, seu modo de agir, seu *savoir-faire*, etc., consegue ver, sintetizar e objetivar a atividade daquele trabalhador.

Conforme podemos ver, não existe, para a filosofia círculo-bakhtiniana, um viver solitário; o “eu” só existe na contínua interação com o “outro”; e esse “outro” é tão concreto e tão real quanto “eu” mesmo. Sobre isso, Sobral (2019, p. 84) destaca que “Bakhtin, filósofo

da individualidade, propõe um ‘indivíduo’ constituído nas relações com outros sujeitos e constitutivo delas. O eu é o outro do outro”.

É, então, no encontro “eu”/“outro” – e a partir das interações ali vivenciadas – que o “eu” responde e realiza plenamente a sua “[...] participação singular no existir” (BAKHTIN, 2012, p. 103). Em outros termos, é a partir da interação com o mundo, num processo único e irrepetível, que o sujeito posiciona-se diante do “outro” e assina sua participação no ato. Na citação abaixo, Bakhtin (2012, p. 99) nos apresenta o que seria esse ato dentro de sua arquitetura nos seguintes termos:

O dever encontra a sua possibilidade originária lá onde existe o reconhecimento do fato da unicidade da existência de uma pessoa e tal reconhecimento vem do interior dela mesma [...].

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência [...].

Diante do exposto, podemos afirmar que, para Bakhtin (2012), o ato responsável se trata, portanto, de um pensamento, de uma atitude, de uma fala, de um gesto, de um sentimento, etc., que é intencional, participativo e distintivo, caracterizando o sujeito que age, sua singularidade e sua insubstituibilidade no mundo concreto. Nessa perspectiva, ao dever dar uma resposta, o sujeito único responde, responsabilmente, a partir do lugar que somente ele ocupa na existência. E essa resposta dada é um ato sem álibi e não indiferente.

À luz desse traçado teórico-filosófico, acrescentamos, ainda, que as análises e interpretações que realizamos do *corpus* discursivo também se configuram como um agir concreto, singular, participativo e situado, no qual colocamos deliberadamente nossa assinatura enquanto pesquisadora. Sob este viés, segundo Amorim (2010, p. 100), o pesquisador assume a responsabilidade de “[...] fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.” Estamos, nesse sentido, no domínio do *eu-para-o-outro*.

No entanto, não esqueçamos que esse momento do *eu-para-o-outro* (pesquisadora → sujeitos implicados no processo da pesquisa, leitores da pesquisa, etc.) pressupõe o movimento do *outro-para-mim* (os sujeitos implicados no processo da pesquisa, os autores que lemos, os professores e os colegas com quem dialogamos, etc. → pesquisadora). Como vemos, na filosofia primeira de Bakhtin (SOBRAL, 2019), há uma constante interação do “eu” com o “outro”, isto é, a responsividade responsável do sujeito no ato implica, necessariamente, uma relação entre o “eu” e o “outro” (LIMA, 2018).

Portanto, cabe assinalar que, além de reconhecermos a nossa autoria nas reflexões desenvolvidas nesta tese, também legitimamos a participação ativa do “outro” (os sujeitos implicados no processo da pesquisa, os autores que lemos, os professores e os colegas com quem dialogamos, etc.) na construção dessas reflexões. Isso significa que levamos em consideração a condição inescapável de agir de um lugar próprio, assim como a de construir sentido na relação com o “outro”. Para sustentar nosso pensamento, citamos Bakhtin (2012, p. 44, grifos nossos):

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

Bakhtin (2012) apresenta, portanto, essa participação ativa e integral do “eu” no processo de realização do ato como uma condição imprescindível. De fato, na filosofia círculo-bakhtiniana, não há a fragmentação do ser humano, nem a cisão entre sujeito e vida ou entre teoria e vida. A nossa consciência é, portanto, entendida como histórica e social. Dessa maneira, ao participar do “existir-como-vida” (BAKHTIN, 2012, p. 66), o sujeito se posiciona em sua integralidade: com suas histórias, desejos, sentimentos, experiências, conhecimentos, etc. Tudo entra na composição de cada ato realizado. Em síntese, nisso reside a responsividade do ato: o “eu” só pode agir se for por inteiro, isto é, na sua totalidade. E o “outro” faz parte dessa totalidade.

Na próxima seção terciária, desenvolvemos nossas reflexões a respeito de dois outros conceitos emersos dos diálogos em autoconfrontação que compuseram o *corpus* discursivo desta tese: o cronotopo e a exotopia.

2.8.2 Cronotopo e Exotopia: dois conceitos correlatos

Cronotopo e exotopia⁷⁰ destacam-se como dois conceitos bakhtinianos concebidos no âmbito da atividade estética. No entanto, mais recentemente, tais ferramentas conceituais estão enriquecendo diversos campos das Ciências Humanas, de acordo com Amorim (2004, 2010) e Bemong e Borghart (2015).

Em se tratando, portanto, da realidade das atividades humanas, diríamos que esses dois conceitos integram uma unidade essencial para se compreender melhor o sujeito sócio-histórico e sua experiência vivida, haja vista a construção de cada atividade produzida pelo ser humano não prescindir da existência relacional entre espaço e tempo. Sobre isso, Bemong e Borghart (2015, p. 19) apontam que “[...] tanto no mundo físico quanto no ficcional, pode-se observar uma conexão intrínseca entre tempo e espaço, porque, em ambos os domínios, a cronologia não pode ser separada dos acontecimentos e vice-versa [...]”.

Para esta tese –, delineada dentro dos estudos da Linguística Aplicada e cujo *corpus* foi (co)construído a partir da atividade profissional dos sujeitos implicados no processo da pesquisa –, esses conceitos se revelam fundamentais; afinal, na percepção da realidade da vida cotidiana, o espaço-tempo é definidor do sujeito (HOLQUIST, 2015).

Para esclarecermos a origem do termo exotopia, utilizamos uma citação de Magalhães *et al.* (2017, p. 73):

A palavra exotopia, proveniente da língua francesa *exotopie*, foi cunhada pelo filósofo e linguista franco-búlgaro Tzvetan Todorov, no início dos anos 1980, ao traduzir e sistematizar o pensamento bakhtiniano para a Europa.

Partindo da etimologia da palavra em questão, “*ex*” é um prefixo latino que indica “fora de” e “*tópos*”, um elemento grego de composição, que significa “lugar”, ou seja, o termo exotopia expressa com muita precisão a ideia de um “*lugar exterior*”.

Todavia, cabe atentar para o fato de que Bakhtin (2011), no ensaio intitulado *O autor e o herói*, que foi publicado na obra *Estética da criação verbal*, discorre sobre “a relação arquitetonicamente estável e dinamicamente viva” (BAKHTIN, 2011, p. 3) do criador (o autor da obra literária) com os seres criados (as personagens da obra literária), empregando a expressão *excedente da visão estética*. Daí decorre que o termo exotopia, forjado por Todorov (MAGALHÃES *et al.*, 2017), refere-se ao excedente de visão do qual usufrui o autor na concepção de suas personagens.

⁷⁰ Conceitos formados pelas palavras gregas *crónos* (= tempo) e *tópos* (= espaço, lugar) e pelo prefixo latino *ex* (= fora de) e *tópos* (= espaço, lugar), nesta ordem.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 12), esse excedente de visão comporta a ideia de que “[...] o autor conhece e enxerga mais não só no sentido para onde a personagem olha e enxerga mas também em outro sentido, que por princípio é inacessível à personagem [...]”. Essencialmente, o autor dispõe, por sua posição extralocalizada, de um excedente de visão que abrange integralmente as expressividades externas de suas personagens – algo inacessível a elas mesmas e nelas mesmas –, e que, por conseguinte, o torna capaz de dar o acabamento e a totalização necessários ao acontecimento da vida de cada uma de suas personagens (BAKHTIN, 2011). Para Amorim (2010, p. 97), esse acabamento do qual fala Bakhtin “[...] não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender.”

O conceito de exotopia leva, então, em consideração uma atitude ativa do autor em relação ao “outro” (às suas personagens), não se resumindo, portanto, a uma atitude contemplativa. Trata-se, na realidade, de um olhar-ação. E é esse olhar-ação, “condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade” (BAKHTIN, 2011, p. 21) do sujeito no mundo, que funda a relação alteritária entre o autor e as personagens criadas e, conseqüentemente, permite o estabelecimento de diálogo entre o sujeito cognoscente e o sujeito cognoscível. Lembramos que tais sujeitos se formam na interação, um não existindo sem o outro. De fato, para Bakhtin (2011, p. 4), “O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário [...]”.

Relacionando as considerações acima expostas com os estudos que adotam a autoconfrontação como procedimento teórico-metodológico, podemos afirmar que o excedente de visão do trabalhador sobre o seu próprio trabalho (na fase da autoconfrontação simples), o excedente de visão do par profissional no concernente ao trabalho do colega (na fase da autoconfrontação cruzada), o excedente de visão do coletivo ampliado sobre o trabalho dos sujeitos que protagonizaram o processo autoconfrontativo (na fase do retorno ao coletivo) ou, ainda, o excedente de visão do pesquisador a respeito do *corpus* da pesquisa (no momento das análises e interpretações) revelam alguns aspectos significativos de tal conceito também na pesquisa em Ciências Humanas, ou seja, nos âmbitos da Linguística Aplicada, das Ciências da Educação, da Psicologia e da Filosofia, dentre outras áreas.

Mais precisamente, esses aspectos dizem respeito ao excedente de visão como um princípio que: 1. regula – além, obviamente, da atividade estética – as atividades crítico-reflexiva e epistêmica na pesquisa que envolve sujeitos sócio-historicamente situados; 2.

demanda o olhar extrapositionado do “outro” para uma completude necessária do “eu”; e 3. afirma a superioridade desse olhar enquanto possibilidade de objetivação e acabamento do ser (BAKHTIN, 2011; AMORIM, 2004).

Apoiando-nos nessas considerações, trazemos uma citação de Bakhtin (2011, p. 23) que esclarece o movimento exotópico e que, no nosso entender, abrange a proposta dialógica concebida pelo processo autoconfrontativo em todas as suas fases⁷¹:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Desse modo, é preciso dizer que a cada fase da autoconfrontação há um sujeito (único, concreto, irrepitível, não indiferente, responsável, responsável, etc.) que enforma e dá sentido ao “outro” e à sua atividade profissional. Essa enformação, no que concerne ao processo autoconfrontativo, não é definitiva, nem universal; é, somente, uma “abertura a possíveis e infinitos olhares”, como bem destaca Amorim (2010, p. 97) quando discorre sobre o conceito de exotopia.

Para nós, dialogando com Bakhtin/Volochínov (2010), tal movimento exotópico, gerador da enformação, é uma ponte lançada entre o “outro” e o “eu” e/ou entre o “eu” e o “outro” no existir como processo inacabável. E essa construção, que permite interligar um outro ser a mim mesmo, bem como eu mesmo a um outro ser está, a nosso ver, na base das três dimensões do ato responsável: o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*.

Em síntese, necessitamos infundavelmente uns dos outros, pois, “Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define” (AMORIM, 2010, p. 96). Em outras palavras, esse “outro” deve estar, absolutamente, em um lugar que não é o meu, isto é, em um lugar exterior que o permite ver algo de mim que meus próprios olhos não conseguem alcançar. E, digamos novamente, o processo autoconfrontativo promove esse encontro e esse distanciamento entre profissional e ele mesmo, profissional e pares, profissional e analista externo, profissional e próprio trabalho, etc.

⁷¹ Sobre as fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, conferir seção secundária 2.5.

Em relação ao conceito de cronotopo, podemos perceber, já na etimologia da palavra – tal como no conceito de exotopia –, a ideia de lugar (*tópos*) imprimindo um caráter espacial ao termo. No entanto, o traço distintivo do primeiro conceito é a palavra grega (*crónos*) que aponta para o seu caráter temporal. Em outras palavras, a ideia de tempo unida à ideia de espaço (de lugar) pode oferecer uma melhor compreensão das ações de sujeitos históricos e reais (BAKHTIN, 2014) e de como estes sujeitos atuam nas esferas sócio-histórico-culturais de sua existência e, contingentemente, da existência do “outro”.

Bakhtin (2014, p. 211), ao descrever o cronotopo como a “[...] interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura [...]”, posiciona tal conceito no âmbito específico do texto literário (AMORIM, 2010). Entretanto, no campo da Clínica da Atividade e da Linguística Aplicada, alguns pesquisadores têm reconhecido o cronotopo como o *espaço-tempo* peculiar de uma produção discursiva do trabalhador sobre a sua atividade de trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT; FAÏTA, 2016) ou, ainda, utilizado esse conceito como uma categoria linguístico-discursiva para analisar discursos em situação de autoconfrontação (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018).

Dada essa expansão do conceito de cronotopo da atividade literária para a atividade de produção de conhecimento sobre o trabalhador e deste sobre seu próprio trabalho, vale enfatizar, em consonância com Bemong *et al.* (2015, p. 12, grifo nosso) que

Embora a teoria bakhtiniana do cronotopo seja frequentemente mal interpretada como uma ferramenta pseudoformalista, ela não está ligada apenas ao aspecto referencial da literatura. **Ela não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana**, oferecendo uma melhor compreensão de como a humanidade atua em seus biotopos e semiosferas. [...] ela serve como uma ferramenta analítica que visa entender como a literatura pensa a ação humana de maneira profundamente ética.

Nessa direção, acreditamos na relevância da extensão desse conceito bakhtiniano para outros domínios de utilização (Psicologia, Filosofia, Educação, Linguística Aplicada, etc.) considerando-se que a identificação cronotópica de uma determinada produção discursiva ou de uma atividade especificamente humana pode captar uma visão mais aprofundada do ser humano e da realização de seus atos (responsáveis e responsáveis) em espaços-tempos particulares e irrepetíveis.

Em se tratando do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, podemos considerar que há um cruzamento intrínseco e essencial dos tempos (passado, presente e futuro) nos quais a atividade languageira sobre a atividade realizada se desenvolve. Mais claramente, entendemos que há, no processo autoconfrontativo, uma inseparabilidade visível

entre o tempo do acontecimento da atividade realizada (tempo passado), o tempo do acontecimento da atividade linguageira sobre a atividade realizada (tempo presente) e, por último, o tempo da realização de uma atividade laborativa póstera (tempo futuro) concretizada na atividade linguageira do profissional (esta praticada no tempo presente) sobre sua atividade realizada (esta praticada no tempo passado).

O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação evidenciaria, a nosso ver, uma fusão plena e ativa dos tempos nos quais o sujeito age (concretamente ou discursivamente) para realizar, desenvolver, compreender e/ou transformar sua atividade de trabalho. Essa fusão, na nossa opinião, principiaria no momento em que o profissional teria a possibilidade – por meio das filmagens de sua atividade profissional – de estabelecer um diálogo com ele mesmo, com o seu trabalho e com o analista externo. Bakhtin (2011, p. 240) diz algo que nos remete à essa situação:

Por outro lado, porém, tampouco há nada a fazer com uma lembrança histórica abstrata se ela não for localizada no espaço terrestre, se não for compreendida (nem visível) a *necessidade* da sua realização em um tempo determinado e em um espaço determinado.

Esse pensamento de Bakhtin nos leva a dizer que no decorrer do processo autoconfrontativo, a apresentação, ao próprio profissional, da sua imagem atuando em seu *locus* laborativo (definido, único e irrepitível) e em um espaço-tempo distinto da atividade realizada seria, verdadeiramente, uma maneira de não partir de “uma lembrança histórica abstrata” (BAKHTIN, 2011, p. 240), mas de partir de um acontecimento localizado espaço-temporalmente que seja visível e que faça sentido para o sujeito autoconfrontado.

As relações espaço-temporais, então, oportunizadas pela autoconfrontação captam perfeitamente os ajustes efetuados pelo trabalhador no momento no qual ele é confrontado com a imagem de sua atividade profissional, com ele mesmo, com seus pares e com o analista externo em vários espaços e em vários tempos (*crónos + tópos*). Afinal, como bem indica Holquist (2015, p. 49), “[...] o cronotopo é [...] um instrumento para calibrar a existência”.

A proposta teórico-metodológica da autoconfrontação tem, portanto, muito sentido no contexto dos estudos filosóficos de Bakhtin⁷² que preconiza: 1. “o caráter criador-ativo do tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 245); 2. a primordialidade de relacionar tempo a

⁷² Bakhtin se fundamentava nos estudos da filosofia do materialismo histórico-dialético marxista.

espaço⁷³; e 3. a necessidade de vincular os vários tempos (passado, presente e futuro) entre si. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 235, grifos nossos) postula que

[...] **o próprio passado deve ser criador, deve ser eficaz no presente** (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). **Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro**, que em certo sentido antecipa o futuro. Desse modo, obtém-se a *plenitude do tempo*, e ademais uma plenitude evidente, visível.

Assim, com base na citação de Bakhtin (2011), afirmamos que o processo autoconfrontativo provoca esse movimento cronotópico (espácio-temporal) nas relações as quais favorece (profissional/atividade/par/analista externo), para que o(s) sujeito(s) compreenda(m) a proficuidade do passado na determinação do presente, bem como na concepção do futuro e, inclusive, percebam, ainda, a importância do lugar desse passado na linha do desenvolvimento contínuo de cada ser humano em seu existir-como-vida (BAKHTIN, 2011, 2012). Para sustentar o que dissemos, citamos, por mais uma vez, o próprio Bakhtin (2011, p. 245, grifos nossos):

[...] **o poder desse tempo é um poder eficaz-criador**. Tudo – desde a ideia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho – leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido. [...] **em todos os seus momentos essenciais esse tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele**; [...] não há acontecimentos, enredos, motivos temporais que sejam indiferentes a um determinado lugar no espaço da realização, que possam realizar-se em toda a parte e em lugar algum [...]. Tudo nesse enredo é *tempo-espaço, cronótopo* autêntico.

Bakhtin constata, portanto, que a atividade histórica do homem⁷⁴ – ser situado em um espaço e em um tempo singulares – ou melhor dizendo, a compreensão espácio-temporal de “[...] um determinado processo histórico dos acontecimentos” (BAKHTIN, 2011, p. 241), é essencial para o entendimento e para a transformação desse ser sócio-historicamente definido e real que atua em um lugar determinado e em um tempo determinado. Em suma, concluímos essa seção enfatizando “[...] o caráter *essencial* e *necessário* da atividade histórica” (BAKHTIN, 2011, p. 240) do sujeito para a compreensão e para a, eventual, transformação de seu fazer profissional.

⁷³ Bakhtin (2014) aponta, com base na teoria da relatividade de Einstein, que há uma indissolubilidade entre tempo e espaço.

⁷⁴ No caso desta tese, levamos em consideração as atividades concreta e/ou linguageira dos dois sujeitos de pesquisa.

Na seção terciária que segue, apresentamos os dois últimos conceitos presentes na filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem que se desdobraram de nosso *corpus* discursivo, a saber, gênero e estilo.

2.8.3 Gênero e Estilo: “uma relação orgânica e indissolúvel”

Os conceitos de gênero e estilo, apreendidos da filosofia círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, 2015; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976), têm se revelado conceitos importantes para as pesquisas que se constroem nos âmbitos dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade (AMIGUES, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004; FARIAS, 2011; CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Tais estudos apoiaram-se nesses dois conceitos círculo-bakhtinianos para proporem a existência de *gêneros e estilos da atividade profissional* (CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Por isso, convém-nos, aqui, aprofundar um pouco mais a definição de cada um desses conceitos dentro da proposta filosófica da linguagem de Bakhtin e do Círculo, bem como dentro dos campos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Bakhtin (2011, p. 261), ao considerar que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, compreende que existem relações estreitas entre os aspectos característicos de cada um desses campos e as múltiplas variações do caráter e das formas de uso da linguagem. É partindo dessa constatação que o teórico russo desenvolve o conceito de *gêneros do discurso*. Estes, para Bakhtin (2011, p. 262), são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”.

Relativamente estáveis porque, sendo determinados pela especificidade das variadas esferas de uso da linguagem (que, por sua vez, são infinitas e inesgotáveis), os gêneros do discurso – se comparados às formas estruturais do sistema da língua – apresentam-se, sobremaneira, como enunciados heterogêneos, mutáveis e flexíveis (BAKHTIN, 2011). A este respeito, Bakhtin (2011, p. 283) aponta que “A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

Mais precisamente, entendemos que os gêneros do discurso são como arquétipos de enunciados (orais e escritos)⁷⁵ construídos e relativamente estabilizados por sujeitos que

⁷⁵ Para Bakhtin (2011, p. 275), o enunciado é entendido como uma “unidade da comunicação discursiva”, ou seja, “[...] uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]”

participam dos diversos campos históricos e sociais de utilização da língua. Aprender a comunicar-se seria, então, aprender a atuar discursivamente (com eficiência e adequação) nesses múltiplos campos, ou seja, conforme Bakhtin (2011, p. 284), “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”.

Fundamentando-se nesse conceito de *gêneros do discurso*, Clot e Faïta (2016) elaboram, no domínio da análise das atividades de trabalho, os *gêneros da atividade profissional*. Para esses dois pesquisadores do trabalho:

O gênero é de alguma forma a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como “uma senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 36-37).

Desse modo, Clot e Faïta (2016) definem o gênero da atividade como posturas ou atitudes comuns a um determinado meio profissional. Em outros termos, o gênero da atividade seria, a nosso ver, um elemento unificador do agir profissional dos sujeitos implicados em um meio específico de trabalho e, além disso, acrescentamos que o gênero da atividade, também, diz respeito à relação que esses sujeitos instituem com suas atividades prescrita, realizada, *real* e linguageira, com seus pares, com sua hierarquia (imediata ou não), com seus instrumentos de trabalho (materiais e/ou simbólicos), com as coerções temporais que lhe são impostas, etc. Clot (2010, p. 89), com suas palavras, corrobora e amplia nossas constatações:

Além da presença de enunciados deslocados ou, pelo contrário, convencionais, em um meio profissional, constata-se a presença de gestos, assim como de atos materiais e corporais bem-vindos ou não. De maneira geral, encontra-se aí uma gama de atividades obrigatórias, possíveis ou, ainda, proibidas. Os previsíveis sociais de um gênero – na maior parte das vezes, subentendidos – referem-se tanto às atividades técnicas e corporais, quanto às atividades de linguagem. O gênero de atividades, vinculado a uma situação e a um meio, estabiliza e fixa – nunca de modo definitivo – as maneiras comuns de levar em consideração as coisas e os homens. São atividades pré-organizadas que se impõem como autoridade e indicam o tom para agir nesse meio.

É inegável, portanto, a importância da transferência⁷⁶ e, evidentemente, da utilidade do conceito círculo-bakhtiniano de gênero do discurso *para e no* campo da análise da atividade. De fato, nossa experiência com o quadro teórico-metodológico da

⁷⁶ Essa transposição foi realizada por Clot e Faïta (2016).

autoconfrontação⁷⁷ nos leva a ratificar que é apoiando-se “nas formas de fazer aparentemente comuns” (FAÍTA, 2004, p. 76) que os trabalhadores conseguem orientar sua atividade de trabalho e, conseqüentemente, fazê-las evoluir (FAÍTA, 2004). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 285), “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...]”. E isso acontece igualmente com os gêneros da atividade na perspectiva dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade: quanto mais o trabalhador conhece as normas sócio-profissionais daquele meio de trabalho, mais confortável ele se sente para articulá-las à sua maneira ou modificá-las conforme suas próprias necessidades sociais e contextuais.

Cabe, ainda, considerar que um dado trabalhador não é o primeiro a atuar em seu trabalho; este último, “[...] por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Assim, um traço central da atividade laborativa (bem como da atividade epistêmica que foca na análise do trabalho) é reconhecer que o trabalhador parte do que já existe para realizar o que deve ser realizado. Farias (2011, p. 52), baseada nos estudos de Clot e Faíta, ressalta que

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

Pois bem, Bakhtin (2011, p. 283), ao preconizar que “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível”, leva-nos a entender que se cada trabalhador tivesse, portanto, de criar, independente e soberanamente, pela primeira vez no processo de seu agir, cada atividade, seu trabalho seria praticamente irrealizável. Com efeito, isso faz todo sentido, se considerarmos o trabalho como um processo sócio-histórico de construção de experiência (SCHWARTZ, 1988).

De conformidade com isso, podemos dizer que o homem constrói suas experiências partindo do que já existe, ou seja, com base nas experiências comuns vivenciadas por outros seres humanos sócio-historicamente situados. E construir a partir de formas prototípicas compartilhadas por um certo grupo significa que os gêneros podem ser

⁷⁷ Referimo-nos à pesquisa de Magalhães (2014), bem como à esta pesquisa de tese.

atualizados; ou melhor, diríamos, dialogando com Voloshinov/Bakhtin (1976), que o trabalho humano deriva de uma base comum a ele e a diversas outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ele retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade. Evidentemente, essa singularidade seria o estilo de cada trabalhador.

Bakhtin (2011, p. 289) apresenta o estilo como “[...] o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado”. Relacionando essa citação com o campo da análise do trabalho e com a discussão, aqui, encetada, entendemos que as relações estabelecidas entre trabalhador e próprio trabalho – bem como as relações entre o trabalhador, as situações e os sujeitos, ali, imbricados – dão o tom singular do agir desse trabalhador, isto é, determinam o seu estilo ao atuar em um determinado meio profissional. Faïta (2004, p. 77, grifos nossos), a respeito do estilo profissional docente, afirma que

Para dominar as situações, para fazê-las evoluir ou simplesmente para retirar dessa situação elementos para o seu próprio desenvolvimento, **eles sentem a necessidade de agir de uma forma particular**, guiados pelo fato de que esse modo de ação se oferece a eles em um determinado momento, de que podem adaptá-los a seus objetivos e fazê-lo evoluir em função das necessidades. [...] esses professores fazem escolhas e **recorrem aos gêneros possíveis para dar obrigatoriamente forma a seu modo de ensinar.**

Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de destacar que o gênero da atividade “não é apenas uma organização” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 39) ou um padrão difinitivo e estável; ele define-se também como um recurso oferecido ao trabalhador para que ele possa, a partir do gênero da atividade profissional, renovar e/ou ajustar – por meio de sua maneira própria de agir – sua(s) prática(s) laborativa(s).

Ademais, podemos ainda dizer que levar em consideração o caráter interacional e alteritário do conceito de estilo, no âmbito da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem, é central para se compreender a própria formação desse conceito, bem como a sua transposição para o campo da análise do trabalho. Isso porque “O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 298, grifo nosso) se pronuncia da seguinte forma:

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque **a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros**, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

No concernente, portanto, a um determinado meio de trabalho, diríamos que a força e a influência do “outro” na composição da atividade (concreta e/ou linguageira) de um par profissional são imensamente significativas sobre o estilo (do discurso e/ou das práticas laborativas) deste último.

Em suma, a partir de tudo o que aqui foi exposto, conseguimos perceber a relevância dos dois conceitos círculo-bakhtinianos (gênero e estilo) transpostos para o âmbito da análise do trabalho (CLOT; FAÏTA, 2016), pois, além de levar em consideração o “outro” e sua atividade, o trabalhador também é um “outro” ativo e ímpar na atualização e no aprimoramento do gênero que é parte constituinte de seu próprio agir (singular).

Na seção secundária que segue, passamos a apresentação de Vigotski, de sua teoria sócio-histórica e de sua concepção a respeito da questão do desenvolvimento humano.

2.9 VIGOTSKI E O CONCEITO DE *DESENVOLVIMENTO*

Vigotski, preocupado com os fundamentos da psicologia do início do século XX, diagnostica uma crise na ciência psicológica desse período. Para o teórico (VIGOTSKI, 1999), a psicologia de seu tempo trata-se de uma psicologia fragmentada e desarticulada que afeta diretamente os profissionais “[...] que trabalham na prática, os psicólogos praticantes, os professores, os formadores [...]” (FRIEDRICH, 2012, p. 23). Esses profissionais seriam, portanto, prejudicados pela pluralidade e esfacelamento de várias concepções e por dados muito divergentes no quadro dos estudos psicológicos da época. Ainda nas palavras de Friedrich (2012, p. 23),

Como escolher, como se posicionar em relação aos resultados propostos pelos cientistas, como decidir o que tomar como referência, se mesmo no interior da psicologia falta um debate sobre essa diversidade? São essas questões que levam Vigotski, por seu lado, a reagir à demanda de unificar a psicologia [...].

Para modificar esse quadro conflitante e segmentado, Vigotski traça um estado da arte da psicologia, empreendendo, pois, uma análise da crise existente. E, igualmente, delinea alguns dos princípios que ele considera fundamentais para uma nova psicologia científica.

Esta seção secundária constitui-se, portanto, de um breve estudo teórico sobre o percurso realizado por Vigotski para empreender as bases de uma nova psicologia e privilegia, como questão mais relevante, uma reflexão sobre a concepção de *desenvolvimento*

postulada pelo teórico russo e, por conseguinte, as implicações desse conceito para os estudos clínicos e ergonômicos da atividade.

Resolvemos tratar do referido conceito, nesta tese, por compreendermos que seria importante encetar uma reflexão sobre como o pesquisador que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação – um dos processos dialógicos utilizados nas pesquisas da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade – deve perceber o *desenvolvimento* que esse quadro, assim como a análise da própria atividade, podem provocar no(s) sujeito(s) que participa(m) de um processo autoconfrontativo.

Em busca de traçar um percurso conciso, dividimos em cinco seções terciárias a presente seção secundária. Na primeira, discutimos sobre a crise e a fragmentação na psicologia dos anos 1920 e sobre a nova psicologia defendida por Vigotski; na segunda, apresentamos o caminho metodológico, baseado na filosofia materialista dialética, proposto por Vigotski para uma psicologia geral; na terceira, expomos a concepção que Vigotski tem de *desenvolvimento*; na quarta, tratamos da concepção vigotskiana de *desenvolvimento* dentro do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação; na quinta, encerramos nossas reflexões discorrendo sobre o pesquisador que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação para a realização de sua(s) pesquisa(s) e, por conseguinte, a sua compreensão sobre a questão do *desenvolvimento* do(s) trabalhador(es) e/ou de sua(s) atividade(s) de trabalho. Passemos, a seguir, à primeira seção terciária que pondera sobre a psicologia dos anos 1920.

2.9.1 Vigotski: uma nova visão sobre a psicologia

Lev Sémionovitch Vigotski (1896-1934), psicólogo e pensador russo, é considerado o fundador da teoria sócio-histórica do desenvolvimento psíquico humano (FRIEDRICH, 2012). A concepção de desenvolvimento que Vigotski constrói e especifica na psicologia – disciplina à qual dedicou grande parte de seus escritos (VIGOTSKI, 1999, 1998a, 1998b) – posiciona-se contra determinadas concepções de desenvolvimento defendidas por alguns psicólogos no início do século XX.

Para entender melhor a concepção de desenvolvimento postulada por Vigotski, é necessário discorrer sobre o contexto teórico da psicologia desse período. Antes de tudo, devemos dizer que as ciências humanas – pedagogia, antropologia, linguística, filologia, história, etc. – buscavam, na referida época, construir um conhecimento científico sobre o ser

humano. Vigotski, na condição de professor⁷⁸ e pesquisador no âmbito do ensino e da aprendizagem, não se furta às reflexões de seus contemporâneos e à crise que, a seu ver, se instalara no âmbito da psicologia.

Na realidade, Vigotski argumentava, apesar de não ter sido o primeiro⁷⁹, a favor da necessidade de uma psicologia geral e unificada que apresentasse uma nova metodologia de investigação e análise para a produção de conhecimentos científicos no campo da psicologia. Para o teórico, uma psicologia não coesa afetava consideravelmente “as trocas e o compartilhamento do trabalho, indispensáveis a uma disciplina científica” (FRIEDRICH, 2012, p. 22).

Nesse sentido, Vigotski propõe, em meados dos anos 1920, no texto *O significado histórico da crise em psicologia*⁸⁰ “as bases de uma nova psicologia científica” (LORDELO, 2011, p. 537). Nesse escrito de aproximadamente duzentas páginas, o autor traça “um estado da arte da psicologia de seu tempo” (FRIEDRICH, 2012, p. 23) e desenvolve os pressupostos considerados fundamentais para uma psicologia que se conceberia como ciência.

Essa nova psicologia pretendida por Vigotski apoia-se na teoria do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), mais especificamente nas obras *Manuscritos econômico-filosóficos*, *A ideologia alemã* e o *Capital*, segundo Sève (1999/2002).

Na esteira dos estudos marxistas, Vigotski reconhece a importância da história para a compreensão dos fenômenos estudados. No caso da psicologia, esses fenômenos constituem as “formas superiores, especificamente humanas, de comportamento” (VIGOTSKI, 1998b, p. 79). Dizendo de outra maneira, para Vigotski, a história não se classifica como um conjunto de fatos estáticos situado no passado, a história é algo concreto, vivo e em contínuo fluxo, determinando, portanto, tais fenômenos. Nas palavras de Friedrich (2012, p. 24), isso significa dizer que “[...] o que aparece como uma propriedade natural do objeto não o é, dado que seu conhecimento é sempre um conhecimento historicamente determinado, dependente do modo cada vez bem específico de produção de conhecimento.”

Tratando os fenômenos psíquicos como “acontecimentos históricos vivos” (FRIEDRICH, 2012, p. 23), Vigotski sustenta que tais fenômenos não podem ser dissociados

⁷⁸ Segundo os estudos de Friedrich (2012), a partir de 1919, Vigotski começa a lecionar língua e literatura russa em várias instituições na cidade de Gomel (cidade da Bielorrússia).

⁷⁹ Lordelo (2011) afirma que outros autores, anteriormente aos estudos de Vigotski, já evidenciavam uma crise na psicologia ocidental, como, por exemplo, o psicólogo alemão Karl Bühler (1879-1963) e o filósofo francês Georges Politzer (1903-1942).

⁸⁰ Texto escrito aproximadamente em 1926, segundo Lordelo (2011).

da história do homem: suas relações sociais, suas condições concretas de vida, seu mundo material, seu subjetivismo, etc. Nas palavras de Oliveira (1997, p. 28), que discorre sobre os postulados marxistas incorporados por Vigotski, “o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social.”

Ainda nessa linha de pensamento, Sève (1999/2002, p. 257), à luz de Vigotski, assegura que “o desenvolvimento das formas psíquicas superiores não é genético mas *apropriativo* de um psiquismo historicamente acumulado sob a forma de relações sociais entre os humanos”⁸¹.

Já em relação à hipótese fundamental do materialismo dialético de que tudo está em constante transformação, ou seja, que nada é fixo, tudo é dinâmico, Vigotski busca, ainda, apoio para a elaboração teórica de uma “psicologia marxista” (SÈVE, 1999/2002, p. 261). De acordo com as leituras que Oliveira (1997, p. 28) realiza do pensamento marxista,

[...] a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como um processo em mudança, em desenvolvimento. [...] as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem.

Apoiando-nos nesse postulado marxista, podemos dizer que as interações dinâmicas e dialéticas entre o homem, o psiquismo e o social é o que transforma e move o mundo. Todavia, o homem não se limita a nenhum desses três aspectos, ele se constrói a partir das interações estabelecidas entre esses três (o homem, o psiquismo e o social). E são, sobretudo, os elementos contraditórios presentes nessas interações que dão continuidade ao processo de transformação do mundo, ao fazer emergir novos fenômenos.

Enfatizamos que esses fenômenos se constroem historicamente, não podendo ser explicados sem levar em consideração as regularidades históricas que os compõem e que, por sua vez, compõem o indivíduo. Para Vigotski (1998b, p. 85-86), “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. [...] uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’.”

Seria, portanto, esse materialismo dialético, como pensado por Marx e Engels – sobretudo este último – que, abrangendo natureza, pensamento e história, levaria Vigotski a perceber a necessidade de um método apropriado para uma psicologia geral enquanto ciência. Segundo o próprio Vigotski (1999, p. 393 *apud* LORDELO, 2011, p. 540), “[...] a dialética

⁸¹ No original: “Le développement des formes psychiques supérieures n’est pas génétique mais *appropriatif* d’un psychisme historiquement accumulé sous forme de rapports sociaux entre les humains”.

abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialético da psicologia é o que eu considero psicologia geral.”

Isso posto, tratamos, na seção terciária que segue, da importância que Vigotski dava à questão do método para a produção de conhecimentos científicos no âmbito de uma psicologia geral.

2.9.2 Um novo caminho metodológico para a psicologia geral

A psicologia científica à qual aspirava Vigotski não podia escolher ou, simplesmente, alterar um ou outro sistema metodológico já utilizado pelas três grandes correntes psicológicas da época⁸², nem servir-se dos objetos de estudo específicos dessas correntes; pois, por divergirem consideravelmente e não dialogarem entre si, parecia tratar-se de três ciências diferentes, cada qual com suas teorias, métodos e objetos próprios (LORDELO, 2011). Em outras palavras, cada corrente buscava elaborar seu “próprio *princípio de explicação*” dos fenômenos (FRIEDRICH, 2012, p. 29).

Vigotski, no entanto, defende a ideia de uma nova psicologia que tem o psiquismo como conceito psicológico de base (FRIEDRICH, 2012) e sugere um “reexame dos métodos de pesquisa” (VIGOTSKI, 1998b, p. 77) “baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana” (VIGOTSKI, 1998b, p. 80). Para ele, o estudo do processo de desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana (VIGOTSKI, 1998b). Cole e Scribner (1998, p. 16) colocam ainda que, para Vigotski, “se os processos psicológicos superiores⁸³ surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história.”

Friedrich (2012), em seus estudos, diz que a utilização de um método direto nas pesquisas da psicologia introspectiva e da reflexologia aproxima essas duas correntes, pois mostra que, para elas, só é possível estudar o fenômeno a partir dos órgãos dos sentidos. No método utilizado pela psicologia introspectiva, o sujeito é capaz de acessar diretamente as operações psíquicas que realiza; enquanto que no método utilizado pela segunda corrente, a

⁸² A saber: a psicologia introspectiva, a reflexologia e a psicanálise que têm por conceitos psicológicos de base, respectivamente, a consciência, o comportamento e o inconsciente (FRIEDRICH, 2012).

⁸³ Vigotski entende que as funções psicológicas superiores são as atividades psicológicas típicas do “ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

reflexologia, o pesquisador influencia intencionalmente o sujeito com algum tipo de estímulo externo e, então, observa e analisa as reações comportamentais exteriorizadas que foram provocadas no sujeito por tal situação estimuladora. Já no caso da psicanálise, a utilização de um método direto parece inviável, haja vista a impossibilidade de acesso direto e imediato ao inconsciente. Para Friedrich (2012, p. 43), há, portanto, neste caso, a necessidade de “um trabalho suplementar dirigido por um terceiro para detectá-lo [o inconsciente]”.

Refletindo sobre essas metodologias, adotadas por psicólogos nos anos 1920, Vigotski defende a tese de que “[...] o conhecimento científico não se produz apenas por meio das experiências, das percepções, das observações e de sua denominação, mas também e em grande parte por meio de um trabalho sobre o conteúdo real dos conceitos” (FRIEDRICH, 2012, p. 33). Com esse pensamento, entendemos que Vigotski postula que, para a investigação de certos fenômenos psicológicos, os estudiosos devem optar por um método que tenha por objetivo produzir “a correspondência entre o fato real e o pensamento conceitual desse fato” (FRIEDRICH, 2012, p. 40). Ou seja, eles não podem estudar disjuntamente os conceitos e os fenômenos que visam conhecer, nem recorrer somente à percepção (e/ou à observação direta) para compreendê-los.

A partir do que foi dito, podemos entender por que Vigotski submete essas posições, acima expostas, a uma rígida crítica e propõe a elaboração de métodos que sejam mais adequados a uma nova psicologia. O teórico russo buscou, portanto, nas ciências naturais e nas ciências históricas fundamentos teórico-metodológicos que lhe servissem de base para a concepção de métodos (FRIEDRICH, 2012) que não se apoiassem apenas na percepção imediata.

Liberar-se das percepções sensoriais da matéria – como procedem as ciências naturais – e reconstruir o fenômeno a partir de interpretações e reconstruções dos vestígios deixados pelo caminho – como procedem as ciências históricas – é a tarefa dessa nova psicologia. Os métodos indiretos permitiriam, portanto, ao pesquisador, realizar um trabalho de (re)construção de hipóteses e de interpretação dos vestígios que ficaram pelo caminho para a compreensão de certos fenômenos psicológicos.

Para Vigotski (1998b, p. 86), três princípios formam o pilar de uma abordagem metodológica comprometida com uma nova psicologia na análise das funções psicológicas superiores, a saber:

- (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das

características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Essa abordagem proposta por Vigotski se diferencia das abordagens utilizadas pelos psicólogos no início do século XX porque, além da preocupação com o processo e com a gênese dos fenômenos, ele buscava mostrar “o curso real do desenvolvimento de uma determinada função” (COLE; SCRIBNER, 1998, p. 16). Conforme Friedrich (2012, p. 51),

[...] a psicologia como ciência behaviorista ou introspectiva é, por princípio, impossível. Ao contrário, a psicologia que produz de um modo indireto, portanto, mediatizado pelos conceitos ou pelos instrumentos do método indireto, um saber sobre o funcionamento do psiquismo detém, de acordo com o autor [Vigotski], o nome de ciência com toda justiça.

O estudo do desenvolvimento psicológico do indivíduo e a utilização de métodos indiretos eram, como vimos, os elementos-chave para uma nova psicologia. Entretanto, é-nos fundamental compreender qual é a concepção de *desenvolvimento* para Vigotski. Assunto do qual tratamos na próxima seção terciária.

2.9.3 A concepção de *desenvolvimento* para Vigotski

Assim como os objetos de estudo, os pressupostos teóricos e os métodos utilizados pelas diversas correntes psicológicas no começo do século passado não convergiam entre si, também circulavam, no campo da psicologia, concepções múltiplas e confusas a respeito do termo *desenvolvimento* (SÈVE, 1999/2002). Vigotski, percebendo todas essas contradições que dividiam enormemente a psicologia desse período, tenta, como já mencionado nas duas seções terciárias anteriores, resolver essas questões; seja se apresentando contrário às teorias e pesquisas realizadas por seus contemporâneos, seja trazendo novas reflexões e experimentos que sustentassem sua tese sobre a concepção sócio-histórica do desenvolvimento psíquico humano.

Convém ressaltar que para a construção do conceito de *desenvolvimento*, Vigotski, mais uma vez, procura apoio nos estudos marxistas, ao defender que “a psicologia precisa de uma *concepção dialética do desenvolvimento* comparável àquela da qual, em um

outro domínio, dá-nos exemplo *O Capital*⁸⁴ (SÈVE, 1999/2002, p. 263). Mais precisamente, Vigotski opunha-se ao pensamento dominante de sua época que sustentava que o processo desenvolvimental do indivíduo:

- é *endogênico*, quer dizer, controlado por fatores essencialmente interiores aos quais vêm somar-se outros fatores [...];
- é *individual*, tendo em vista sua determinação interna;
- é *unidirecional e pré-determinado*, com um final definido antecipadamente [...], com fases que são sempre as mesmas, invariáveis;
- é *linear ou cíclico* e não conhece, conseqüentemente, uma reorientação fundamental.⁸⁵ (SCHNEUWLY, 1999/2002, p. 293).

Essa visão mostra-nos que a concepção de *desenvolvimento* no campo da psicologia do início do século XX era marcada por um paradigma biológico. Podemos dizer ainda, de acordo com os estudos de Sève (1999/2002, p. 253), que tal concepção seguia o modelo do “desenvolvimento embrionário”⁸⁶. Sobre isso, Schneuwly (1999/2002, p. 293) acrescenta que

[...] ele [o desenvolvimento] é compreendido por analogia com a passagem do gérmen à planta, segundo uma metáfora, ela também embrionária, que evoca numerosas associações frequentemente explicitadas nessas teorias: aquelas do gérmen que contém o todo, aquelas dos fatores que facilitam ou impedem o desenvolvimento, aquela, finalmente, do jardineiro, profissão que representaria particularmente bem o trabalho assumido pelos educadores e professores.⁸⁷

É, portanto, dentro desse contexto teórico-naturalista, que Vigotski intervém, posicionando-se contra esse modelo de desenvolvimento embrionário e linear dentro do âmbito de uma psicologia que tem como objeto central a constituição e o funcionamento das funções psíquicas superiores (SÈVE, 1999/2002). Enfatizamos que Vigotski (1998b) considerava também o aspecto “natural” do ser humano, no sentido de existir uma base biológica primeira, representada pelas funções psicológicas elementares (memória imediata,

⁸⁴ No original: “[...] la psychologie a besoin d’une *conception dialectique du développement* comparable à celle dont, en un domaine autre, nous donne exemple *Le Capital*”.

⁸⁵ No original: “- il est *endogénique*, c’est-à-dire contrôlé par des facteurs essentiellement intérieurs, auxquels viennent s’ajouter d’autres facteurs [...]; - il est *individuel*, étant donné sa détermination interne; - il est *unidirectionnel et pré-déterminé*, avec une fin définie à l’avance [...], avec des phases qui sont toujours les mêmes, invariables; - il est *linéaire ou cyclique* et ne connaît donc pas de réorientation fondamentale”.

⁸⁶ No original: “[...] développement embryonnaire [...]”.

⁸⁷ No original: “[...] il est appréhendé par analogie avec le passage du germe à la plante, selon une métaphore, elle aussi embryologique, qui évoque de nombreuses associations souvent explicitées dans ces théories : celles du germe qui contient le tout, celles des facteurs qui facilitent ou empêchent le développement, celle finalement du jardinier, profession qui représenterait particulièrement bien le travail assumé par les éducateurs et enseignants”.

atenção involuntária, etc.). Contudo, para Vigotski, a partir da inserção do sujeito na cultura, este último avança desta condição biológica para uma condição sócio-histórica.

A concepção dialética do desenvolvimento da qual fala Vigotski trata-se, portanto, de uma dialética não apenas genética (no sentido de gênese), mas também *apropriativa* (SÈVE, 1999/2002), ou seja, para o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, deve-se pensar também “[...] as relações do interno e do externo, do individual e do social, do natural e do cultural” (SÈVE, 1999/2002, p. 258).

Assim sendo, Vigotski não entende o *desenvolvimento* como um percurso endogênico, individual, pré-determinado, nem linear, mas como uma marcha que implica – no interior dessas relações (interno/externo, individual/social e natural/cultural) – (r)evoluções, conflitos, contradições, confrontações, desigualdades, saltos, rupturas, etc. A citação abaixo ratifica nossas palavras:

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para uma mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998b, p. 97).

O desenvolvimento baseado em contradições ocupa, então, uma posição absolutamente central no pensamento vigotskiano (SÈVE, 1999/2002), ultrapassando, pois, a visão teórico-naturalista e linear de desenvolvimento difundida no campo dos estudos psicológicos daquele período. Entretanto, como afirma Sève (1999/2002, p. 258), “Vigotski era bastante consciente da complexidade do psiquismo humano para se satisfazer por ter evidenciado esse aspecto inédito da questão, por mais decisivo que ele possa ser”.⁸⁸

Assim, Vigotski faz avançar seu pensamento ao considerar, sobre o princípio do desenvolvimento sócio-histórico humano, que “[...] as funções psíquicas superiores se formam na história da humanidade graças às ferramentas mentais e, principalmente, aos

⁸⁸ No original: “Vygotski était trop conscient de la complexité du psychisme humain pour se satisfaire d’avoir mis en évidence cet aspect inédit de la question, si décisif qu’il puisse être”.

signos”⁸⁹ (RABARDEL, 1999/2002, p. 266). Essencialmente, para Vigotski, as funções psíquicas superiores são mediatizadas: seja pelo uso de instrumentos, seja pelo uso de signos que funcionam como instrumentos (psicológicos) para agir sobre o outro e sobre si mesmo (FRIEDRICH, 2012). Achamos necessário mostrar, com a citação abaixo, a diferenciação que o próprio Vigotski estabelece entre instrumento e signo:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...]. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 1998b, p. 72-73).

Em seus estudos, Vigotski deixa clara a importância que confere ao uso do signo como um instrumento da atividade psíquica do indivíduo e completa afirmando que os conceitos de instrumento e signo compõem um conceito mais geral, que é o conceito de atividade mediada⁹⁰, fundamental para entender o desenvolvimento sócio-histórico e cultural do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1998b).

À luz de Vigotski (1998b), Oliveira (1997, p. 30) traz, em sua obra, uma explicação bastante elucidativa sobre a questão do signo como instrumento:

Os signos [...] são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas [...].

Os signos, nessa citação de Oliveira (1997), são entendidos como instrumentos psicológicos, uma vez que servem como uma maneira de fazer com que o sujeito controle, regule ou domine sua própria atividade psíquica ou aquela de um outro indivíduo.

No entanto, convém, ainda, esclarecer que o conceito de signo⁹¹ para Vigotski é ilimitadamente ampliado, isto é, qualquer objeto do mundo real pode tornar-se um signo,

⁸⁹ No original: “[...] les fonctions psychiques supérieures se forment dans l’histoire de l’humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes”.

⁹⁰ Segundo Oliveira (1997, p. 27) “Vygotsky trabalha [...] com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores [...]”.

⁹¹ Em um âmbito linguístico mais geral, signos podem ser definidos como elementos que representam, expressam ou significam algo do mundo real (objetos, eventos, situações, etc.). Podemos, aqui, citar três exemplos de signo: 1. uma palavra, 2. um símbolo numérico e 3. um desenho.

basta que tal objeto adquira essa função de (auto)controle, (auto)regulação e (auto)domínio sobre os processos psíquicos dos indivíduos.

São, portanto, os elementos mediadores (signos) que melhoram ou, mesmo, aumentam a capacidade das atividades psíquicas superiores dos indivíduos, como, por exemplo, “[...] as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o comportamento intencional” (OLIVEIRA, 1997, p. 42). Desse modo, “[...] o que interessa à psicologia concreta são os meios (instrumentos) que o indivíduo utiliza para controlar, realizar, desenvolver seu pensamento, sua memória, seu juízo [...]” (FRIEDRICH, 2012, p.75).

É, portanto, analisando as relações entre instrumentos psicológicos e o “[...] indivíduo particular em sua capacidade de um ser pensante” (FRIEDRICH, 2012, p. 75) com todos os movimentos do interno com o externo, do individual com o social, do natural com o cultural que se pode alcançar a compreensão da concepção dialética de *desenvolvimento* da qual trata Vigotski.

Na seção terciária seguinte, abordamos essa concepção vigotskiana de *desenvolvimento*, que aqui delineamos, dentro do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

2.9.4 A concepção vigotskiana de *desenvolvimento* e o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação

Nesta seção terciária, abster-nos-emos de uma explicação pormenorizada sobre o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, haja vista que esta já foi realizada nas seções secundárias 2.4 e 2.5 desta tese. Objetivamos, aqui, mostrar alguns dos aspectos desse processo dialógico que se amparam em certas escolhas epistemológicas e teóricas de Vigotski, sobretudo na concepção que o teórico russo tem sobre *desenvolvimento*.

Na tópica vigotskiana, o *desenvolvimento* é baseado em contradições e mediatizado pelo uso de instrumentos e/ou de signos; estes últimos, entendidos como instrumentos psicológicos. Partindo dessas constatações de Vigotski que, entre outras, fundamentam o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, aferimos que apenas a observação do comportamento visível e explícito da atividade do trabalhador não é suficiente para compreender e promover um *desenvolvimento* na atividade exercida por este e, por conseguinte, nele próprio.

Para ter um contato mais próximo com a experiência profissional do trabalhador, o pesquisador que estuda as situações concretas de trabalho humano precisa de:

[...] meios intermediários para apreender a experiência e os objetos de reflexão que podem se objetivar somente sob a forma de “traços” dentro de um desenvolvimento histórico provocado pelo exterior. Nessa perspectiva histórico-cultural, os objetos em questão não são considerados como comportamentos fossilizados, resíduos inativos do passado, mas “traços” históricos do desenvolvimento da experiência. Porque eles unem o passado e o presente, estes últimos permitem reconstituir a história estudando o processo em sua transformação.⁹² (AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2011, p. 7-8).

Assim, Faïta (1989), propõe, juntamente com outros pesquisadores, um processo dialógico de intervenção e análise que ajudaria os trabalhadores e os pesquisadores a melhor compreenderem as situações reais de trabalho para, conseqüentemente, transformá-las. Esse processo, desenvolvido em meados dos anos 1980, dá início ao que hoje conhecemos como quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação não consiste, então, em um meio direto de acesso ao conhecimento sobre o trabalho, mas é, antes de tudo, uma ponte que liga o mundo externo do trabalhador e sua consciência como profissional⁹³. No entanto, essa ponte só se efetiva por meio de signos, como, por exemplo, as imagens filmadas, a linguagem e os gestos efetuados pelos trabalhadores no decorrer do processo autoconfrontativo⁹⁴. Segundo Brossard (2012, p. 100, grifo nosso),

Para entender a transformação do psiquismo existente, o papel dos signos é decisivo. Trata-se aqui de uma descoberta que Vigotski julga essencial. [...] os signos, graças aos quais nos dirigimos aos outros e os outros se dirigem a nós, podem ser aplicados por nós a nossos próprios comportamentos, permitindo, assim, transformá-los. **Aplicando os signos a nós mesmos, comunicando conosco mesmo, transformamos funções elementares ou insuficientemente desenvolvidas e pouco diferenciadas em funções superiores [...].**⁹⁵

⁹² No original: “[...] des moyens intermédiaires pour saisir l’expérience et les objets de pensée qui ne peuvent s’objectiver que sous formes de ‘traces’ dans un développement historique provoqué de l’extérieur. Dans cette perspective historique culturelle, les objets en question ne sont pas considérés comme des comportements fossilisés, des résidus inactifs du passé, mais des ‘traces’ historiques du développement de l’expérience. Parce qu’elles relient le passé et le présent, ces dernières permettent d’en reconstituer l’histoire en étudiant le processus dans sa transformation”.

⁹³ Sobre a autoconfrontação como um “método indireto” de intervenção e análise da atividade, conferir seção secundária 2.4.

⁹⁴ Tratamos aqui, especificamente, do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

⁹⁵ No original: “Pour comprendre la transformation du psychisme existant, le rôle des signes est décisif. Il s’agit là d’une découverte que Vygotski juge essentielle. [...] les signes grâce auxquels nous nous adressons aux autres, et les autres s’adressent à nous, peuvent être appliqués par nous à nos propres comportements, et permettent ainsi de les transformer. Appliquant les signes à nous-mêmes, communiquant avec nous-mêmes, nous transformons des fonctions élémentaires ou faiblement développées et peu différenciées en fonctions supérieures [...]”.

Durante o processo de autoconfrontação, como já mencionado anteriormente, diversas relações dialógicas são estabelecidas: profissional/sua atividade inicial filmada; profissional/ele mesmo; profissional/pesquisador; profissional/outra profissional/atividade inicial filmada de cada profissional; profissional/outra profissional/pesquisador; profissional/seu coletivo de trabalho; profissional/*métier*, etc.

Todavia, tais relações não são harmônicas, nem lineares, nem análogas e nem equilibradas; muito pelo contrário, elas se alimentam de contradições, de distúrbios, de rupturas, de divergências e de volubilidade entre os sujeitos envolvidos no processo. São, pois, exatamente esses elementos contraditórios que dão início e continuidade ao *desenvolvimento*; movendo, assim, o processo da autoconfrontação. Nas palavras de Vergnaud (2016, p. 45), “[...] é somente na disputa, na discussão que emergem os elementos funcionais que desencadeiam o desenvolvimento da reflexão”⁹⁶.

À luz de Vigotski (1998b), acrescentamos, ainda, que a evolução e a revolução caminham juntas durante todo o processo dialógico engendrado durante a autoconfrontação. Clot (2008, p. 209 e 245), na esteira da psicologia vigotskiana, ratifica o que afirmamos: “[...] não apenas o diálogo é possível quando os interlocutores não dividem as mesmas significações, mas é mesmo a condição de seu desenvolvimento. [...] O debate progride se o discurso o concretiza e, na controvérsia, se reinventa.”⁹⁷

Em outros termos, é por meio dos signos – mais especificamente, é *na e pela* linguagem – que as contradições se efetivam durante a autoconfrontação. E são, portanto, essas contradições que fornecem ao pesquisador os *traços históricos* que o ajudarão a melhor compreender, juntamente com o trabalhador, a atividade concreta deste.

De fato, dentro do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, o diálogo entre os protagonistas – com seus subentendidos, suas contradições, suas rupturas, seus não-ditos, seus conflitos, etc. – constitui o pano de fundo do desenvolvimento da experiência profissional dos trabalhadores.

Ressaltamos, com Darses e Montmollin (2006, p. 43), que “o trabalho do ergonomista é ‘compreender o trabalho para o transformar’.”⁹⁸ Em outras palavras, o pesquisador, com a ajuda de “meios intermediários para apreender a experiência”

⁹⁶ No original: “[...] c’est seulement dans la dispute, dans la discussion qu’émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion”.

⁹⁷ No original: “[...] non seulement le dialogue est possible quand les interlocuteurs ne partagent pas le mêmes significations mais c’est même la condition de son développement”. “Le débat progresse si le discours le réalise et, dans la controverse, se réinvente”.

⁹⁸ No original: “Le travail de l’ergonome, c’est de ‘comprendre le travail pour le transformer’”.

(AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2011, p. 7), provoca no trabalhador o desenvolvimento de sua atividade profissional.

Em suma, é preocupando-se com o processo, em detrimento do produto; é liberando-se de suas percepções sensoriais imediatas e reconstruindo os *traços históricos*, originados no conflito e manifestados pelo trabalhador em sua verbalização sobre sua própria atividade que o pesquisador – que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação – ajuda o profissional a compreender e a transformar as situações concretas de seu trabalho.

Apresentamos, na seção terciária seguinte, algumas ponderações sobre o pesquisador que opta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e seu entendimento sobre a questão do *desenvolvimento*.

2.9.5 O pesquisador que opta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e sua compreensão sobre o *desenvolvimento* do sujeito

Dada a relevância da concepção de *desenvolvimento* para as pesquisas realizadas com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e dentro do âmbito da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, cabe-nos, nesta seção terciária, trazer para reflexão o que os pesquisadores dessas áreas compreendem sobre essa questão.

Primeiramente, lembramos que Vigotski se opõe à concepção (exclusivamente) biológica, ou mais precisamente, embrionária de *desenvolvimento*. Para a psicologia vigotskiana, o *desenvolvimento* implica (r)evoluções, construção social, relação entre interno e externo, ou seja, um “[...] conflito real entre organismo e meio ambiente e da adaptação ativa [do sujeito] ao meio ambiente”⁹⁹ (SCHNEUWLY, 1999/2002, p. 296). Mais claramente, o *desenvolvimento* humano do qual trata Vigotski não acontece automaticamente, nem naturalmente e nem mesmo é controlado exclusivamente pelo social.

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento [...] nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (VIGOTSKI, 1998b, p. 61).

Para o teórico russo, o sujeito se desenvolve à medida que se apropria do conjunto das formas culturais colocadas à sua disposição em diferentes esferas da atividade humana.

⁹⁹ No original: “[...] conflit réel entre organisme et environnement et de l’adaptation active à l’environnement”.

Essa apropriação provoca uma transformação no sujeito, haja vista que este constrói novas formas de atividade (BROSSARD, 2012). Dizendo com outras palavras, *desenvolvimento* pressupõe uma “apropriação-transformação” (BROSSARD, 2012, p. 100) conflitante do sujeito *com e no* meio em que este exerce suas práticas. Vale acentuar que essa apropriação não é harmoniosa, ela entra em conflito com as formas primitivas internas que caracterizam o próprio sujeito.

O *desenvolvimento* emerge, portanto, dessa luta hostil e inevitável que é constantemente travada entre interno e externo ao longo da história individual e social de cada sujeito por meio de um processo de mediação, que implica apropriação ativa do sujeito e interferência do “outro” em seu desenvolvimento (escola, família, cultura em seus variados aspectos). À luz de Vigotski, Brossard (2012, p. 116) ratifica nosso pensamento ao afirmar que “[...] essas transformações não são provocadas pelo exterior, mas é o sujeito que, em debate com ele mesmo, transforma-se”¹⁰⁰.

Em se tratando da análise da atividade de trabalho e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, consideramos¹⁰¹ que o sujeito, ao transformar sua atividade laborativa em atividade linguageira e ao entrar em controvérsia com seus pares e consigo mesmo (durante a autoconfrontação simples, cruzada e retorno ao coletivo) sobre as diversas maneiras de realizar o que tem que ser realizado, encontra-se nesse processo de *apropriação-transformação*.

Em outras palavras, ao materializar sua experiência vivida e, por conseguinte, ao encetar um debate controverso entre fatores internos e fatores externos, o sujeito passa a considerar seu trabalho de uma forma diferente; construindo, destarte, novas formas de realizá-lo. Para Faïta (2012, p. 87), “[...] posto em palavras, esse processo [da autoconfrontação] engaja, com efeito, um verdadeiro *desenvolvimento*”¹⁰².

Sem ser nossa intenção dar um fechamento a essa complexa questão, propomos, à esteira da psicologia vigotskiana, refletir o *desenvolvimento* como um processo de “apropriação-transformação” (BROSSARD, 2012, p. 100) conflitante entre o sujeito e seu meio sócio-histórico, mediado por signos, não limitado às delimitações externas e “[...] com direções potencialmente infinitas” (ERNICA, 2016, p. 56). Ainda nas palavras de Ernica (2016, p. 57), que reforçam nossas reflexões, “[...] o desenvolvimento que se realiza e o que é

¹⁰⁰ No original: “[...] ces transformations ne sont pas provoquées de l’extérieur, mais c’est le sujet qui en débat avec lui-même, se transforme”.

¹⁰¹ Nós, pesquisadores que utilizamos o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação para a realização de nossas pesquisas.

¹⁰² No original: “[...] mis en mots, ce processus engage en fait un véritable *développement*”.

bloqueado definem-se como resultantes de disputas travadas nos ‘campos de batalha’ da sociedade e do psiquismo”.

Colocadas essas questões, sublinhamos que o pesquisador que trata da questão do *desenvolvimento* em suas pesquisas – obviamente de acordo com a psicologia sócio-histórica do desenvolvimento humano – deve estar atento a todo esse percurso traçado dentro da psicologia vigotskiana; não, percebendo o *desenvolvimento*, portanto, como um produto fechado que, inevitavelmente, será auferido pelo sujeito.

Em suma, ao longo de todas essas seções terciárias (2.9.1, 2.9.2, 2.9.3, 2.9.4 e 2.9.5), procuramos, muito brevemente, discorrer sobre a nova ciência psicológica defendida por Vigotski no início do século XX. Para este, a psicologia precisava de uma unidade e de um novo método, mais precisamente, de um método de orientação dialético, baseado em pressupostos marxistas.

Além disso, priorizamos como reflexão principal a questão da conceptualização de *desenvolvimento* para a psicologia vigotskiana e as implicações desse conceito para os estudos clínicos e ergonômicos da atividade, haja vista a complexidade do entendimento de tal conceito para nós, estudiosos que pesquisamos nessas duas áreas.

Para alcançar nossos objetivos, partimos do contexto teórico-prático da psicologia do período em questão, da crise diagnosticada por Vigotski, de sua tentativa de explicá-la do ponto de vista marxista e da necessidade de um novo método que se integrasse à psicologia que ele postulava. Vimos, ainda, que uma concepção histórico-dialética do *desenvolvimento* humano era imprescindível para essa nova psicologia.

Do que foi, aqui, exposto, decorre que o conceito de *desenvolvimento* ocupa um lugar absolutamente central no pensamento de Vigotski. *Grosso modo*, para o teórico, o *desenvolvimento* é um processo complexo, sinuoso, coletivo, histórico, cultural, dialético, e sobretudo, baseado em contradições.

Nos estudos que Sève realiza sobre Vigotski, ele afirma que para este, “[...] o que move o psiquismo é a contradição” (1999/2002, p. 256). Em outras palavras, o que engendra o *desenvolvimento* é a luta discordante entre o interno – o psiquismo individual – e o externo – o meio sócio-histórico-cultural no qual o sujeito está inserido –, ou seja, trata-se, aqui, de uma *apropriação-transformação*. Mais claramente, o sujeito se apropria do seu mundo exterior e se transforma pelo fato mesmo de apropriar-se desse mundo (BROSSARD, 2012).

Essa luta conflitante provocaria¹⁰³ no sujeito um *desenvolvimento* da reflexão de sua própria conduta, isto é, esse *desenvolvimento*, do qual fala Vigotski, “[...] não significa simplesmente adquirir as maneiras de pensar e os usos próprios de seu grupo de pertencimento [...]”¹⁰⁴ (BROSSARD, 2012, p. 101), mas significa muito mais fundamentalmente conquistar o seu próprio crescimento como ser humano.

Por isto, compreendemos como necessária a discussão sobre a questão do *desenvolvimento* (do) profissional e/ou de suas atividades laborativas, enquanto sujeito de intervenções e/ou pesquisas realizadas nas áreas da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Com efeito, é mantendo o debate que poderemos avançar sobre a questão.

Isso posto, apresentamos, na sequência, os procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta tese.

¹⁰³ Julgamos essencial saber que o desenvolvimento, na perspectiva de Vigotski, é entendido como um processo que “[...] *não deve ser* realizado necessariamente e que não tem direção pré-determinada” (ERNICA, 2016, p. 54).

¹⁰⁴ No original: “[...] ne signifie pas simplement acquérir les façons de penser et les usages propres à son groupe d'appartenance [...]”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Partindo do princípio de que, para todos os pesquisadores, existem ‘pontos cegos’ diferentes e que, em seu conjunto, a dimensão subjetiva das atividades constitui uma zona de sombra, criamos as condições do diálogo entre trabalhadores acerca dos problemas de sua atividade de trabalho comum [...]”

(FAÏTA, 2002, p. 59)

Como já acenamos anteriormente, a questão da formação inicial de professores de línguas tem sido sistematicamente objeto de pesquisa na área educacional. Buscando, pois, fazer avançar novas discussões e contribuir para a melhoria da formação inicial docente, alguns pesquisadores (citamos, como exemplo, BUENO, 2007; GOMES, 2011 e MAGALHÃES, 2014) se apropriaram do quadro teórico-metodológico de intervenção e análise denominado autoconfrontação que, segundo Faïta e Maggi (2007, p. 30), “[...] consiste em solicitar a palavra dos trabalhadores e sua experiência profissional a partir do filme de seu trabalho, pedindo-lhes para fazer comentário a respeito.”¹⁰⁵

Esse envolvimento dialógico do sujeito com o seu trabalho, com o analista externo, com o seu par, com ele próprio, etc. – propiciado pela autoconfrontação – tornar-se-ia, com efeito, a fonte de desenvolvimento da atividade (do) profissional. Podemos, portanto, perceber a importância das relações dialógicas dentro do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, pois é por meio das interações verbais que o sujeito se manifesta tanto para o outro quanto para si próprio, de acordo com a leitura que Clot e Faïta (2016) fazem de Bakhtin (2011, 2012, 2015).

Nessa perspectiva, o alicerce teórico-metodológico desta tese é a autoconfrontação, cujos procedimentos de investigação, produção, seleção, análise e interpretação dos dados seguem princípios e pressupostos da teoria dialógica círculo-bakhtiniana, para tratar do papel da linguagem nas interações sociais, e da psicologia vigotskiana, para explicar o funcionamento do desenvolvimento humano.

¹⁰⁵ No original: “[...] consistant à solliciter la parole des travailleurs, et leur expérience professionnelle à partir du film de leur travail en leur demandant d’en faire le commentaire.”

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos, analíticos e éticos adotados para a produção, análise e interpretação dos diálogos de autoconfrontação, assim como dos diálogos que constituíram a formação de 10 horas realizada com os dois professores formadores. Para tanto, dividimos a presente seção em nove seções secundárias.

Nas quatro primeiras seções secundárias, apresentamos, respectivamente, o contexto, a natureza e os sujeitos da pesquisa, bem como o nosso *corpus* de estudo. Na quinta seção secundária, discorremos sobre a questão da descrição, da análise e da interpretação do *corpus* discursivo. A sexta seção secundária consiste na descrição do processo pelo qual optamos para a construção desse *corpus*, ao passo que, na sétima, tratamos dos critérios adotados para a sua transcrição. Já na oitava seção secundária, apresentamos os conceitos e/ou as noções que decorreram de nosso *corpus* discursivo. Por fim, na nona seção secundária, discorremos sobre os procedimentos éticos que foram executados para a efetivação da pesquisa.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Como esta tese põe em foco o trabalho do professor formador e sua atividade linguageira sobre sua atividade na formação inicial de futuros professores – no confronto e nas trocas verbais com a pesquisadora e com um par profissional – o contexto constitui-se de dois cursos de licenciaturas em LE. Mais especificamente, efetuamos nosso estudo no contexto das habilitações em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

A respeito das licenciaturas na UECE, em meados dos anos 1970¹⁰⁶, as habilitações em Português/Inglês e Português/Espanhol passaram a compor o curso de Letras do Centro de Humanidades da UECE, juntamente com as habilitações em Português/Literatura e Português/Francês. Marques (2017, p. 109) nos esclarece com maiores detalhes esse momento:

Em março de 1975, foi criada a UECE e, nesse contexto de Universidade, o Curso de Letras passou a integrar o Centro de Humanidades.

[...]

Nos anos setenta do século XX, o curso oferecia quatro habilitações: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Portuguesa e Latina, Licenciatura

¹⁰⁶ Cabe esclarecer que, nessa época, esses cursos certificavam duas habilitações: uma na língua portuguesa e outra na língua estrangeira. Em 2005, a habilitação passa a ser em apenas uma língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna. Em 1976, já existia a habilitação em língua latina e respectiva literatura e, a partir daí, surgiu um modelo de licenciatura em Letras cujas habilitações eram: Português e Literatura, Português e Espanhol, Português e Inglês, Português e Francês. Hoje, conta-se ainda com os bacharelados em Português e Inglês.

Desde 2015, as graduações em Letras na UECE estão dispostas da seguinte forma:

Quadro 1 – Perfis das graduações em Letras na UECE desde o ano de 2015

CURSOS	HABILITAÇÕES	TURNOS
Letras/Português	Licenciatura Bacharelado	Manhã e noite Manhã
Letras/Inglês	Licenciatura Bacharelado	Manhã Noite
Letras/Espanhol	Licenciatura	Noite
Letras/Português-Francês	Licenciatura	Noite

Fonte: <http://letrasnauece.blogspot.com.br>

Como percebemos, o curso de Letras da UECE com habilitação nas línguas portuguesa, inglesa, espanhola e francesa vem, há mais de 40 anos, formando professores de línguas (materna e estrangeiras) na capital do Estado do Ceará. Entendemos, assim, que pesquisar a prática languageira, bem como a prática formativa, dos professores formadores de LE (inglês e espanhol) em disciplinas de teoria e de prática de ensino é uma ocasião singular para trazer para discussão e reflexão a questão do trabalho desses professores formadores e da atual formação inicial de futuros professores de LE na UECE.

Para a realização da presente tese, optamos por focar o trabalho docente de professores formadores de línguas inglesa e espanhola, haja vista estudos bem recentes (FARIAS, 2011, 2016; MORAES, 2013; MAGALHÃES, 2014 e MARQUES, 2017) e também, assim como o nosso, de caráter interventivo, já terem contemplado a formação inicial em línguas francesa e materna na UECE.

Cabe, ainda, destacar que nossa intenção foi realizar este estudo apenas com as disciplinas de teoria e de prática de ensino em línguas inglesa e espanhola. As disciplinas ministradas em língua portuguesa (disciplinas de linguística e linguística aplicada e/ou literatura) que também compõem o quadro programático dos cursos de Letras/Inglês e de Letras/Espanhol da UECE não fazem parte do interesse investigativo desta tese, uma vez que o nosso foco está no trabalho dos professores formadores e nas disciplinas de LE (teóricas e de prática de ensino) por eles ministradas. Assim, os dois professores formadores, sujeitos

desta pesquisa, estavam ministrando disciplinas teóricas e de prática de ensino em línguas inglesa e espanhola no semestre letivo de 2017.2¹⁰⁷.

Conforme o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Letras da UECE (GOMES *et al.*, 2014), no concernente à carga horária dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, ambas as licenciaturas possuem a carga horária total de 3.264 horas/aula distribuídas em nove semestres letivos. Essa carga horária corresponde às: 1. disciplinas do núcleo específico das licenciaturas em língua estrangeira (inglês ou espanhol); 2. disciplinas de linguística, linguística aplicada e/ou literatura; 3. disciplinas de prática de ensino (quatro disciplinas de Estágio Supervisionado) e 4. atividades complementares (atividades pedagógicas complementares, de natureza científico-acadêmica e/ou artístico cultural e esportiva).

Todas as disciplinas do núcleo específico das licenciaturas em língua estrangeira, bem como as disciplinas de linguística, linguística aplicada e/ou literatura, possuem a carga horária total de 68 horas/aula; sendo 51 horas destinadas aos aspectos teóricos e práticos da linguagem e 17 horas voltadas para a articulação entre os elos a serem instaurados entre a teoria e a prática didático-pedagógica.

No que diz respeito às disciplinas de Estágio Supervisionado, elas são divididas – a partir da segunda metade do curso – em quatro semestres letivos e possuem carga horária diferenciada. As disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III têm carga horária total de 68 horas/aula, cada; distribuídas da seguinte forma: 38 horas de aulas teóricas e 30 horas de observação no ensino fundamental e/ou médio, no caso do Estágio Supervisionado I. Já no caso do Estágio Supervisionado III, as observações devem ser realizadas em cursos de idiomas e em aulas de Língua Estrangeira para fins específicos.

Em relação às disciplinas de Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado IV, elas têm carga horária de 136 horas/aula no total, cada; sendo distribuídas da seguinte maneira: 1. no Estágio Supervisionado II são 40 horas de aulas teóricas e 96 horas de regência efetiva no ensino médio ou fundamental; 2. no Estágio Supervisionado IV são 16 horas de aulas teóricas e 120 horas de regência efetiva em cursos de idiomas ou em aulas de Língua Estrangeira para fins específicos¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Em virtude da última greve dos professores estaduais do Ceará, no ano de 2016, a UECE estava com o calendário letivo da graduação irregular. O semestre letivo de 2017.2 se realizou no primeiro semestre do ano de 2018.

¹⁰⁸ O Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Letras da UECE (GOMES *et al.*, 2014, p. 47), artigo 4º capítulo III, diz que “Os alunos poderão desenvolver suas atividades de Estágio preferencialmente em instituições de ensino públicas, de âmbito municipal, estadual ou federal [...]”.

No quadro abaixo, elencamos as disciplinas de inglês e espanhol (teóricas e de prática de ensino) que compõem os nove semestres dos cursos de Letras/Inglês e de Letras/Espanhol da UECE (Anexos A e B, nesta ordem).

Quadro 2 – As disciplinas (teóricas e de prática de ensino) de LE que compõem os nove semestres dos cursos de Letras/Inglês e de Letras/Espanhol da UECE¹⁰⁹

Licenciatura em Espanhol (Curso Noturno)	Licenciatura em Inglês (Curso Diurno)
SEMESTRE 1: Estrutura e Uso da Língua Espanhola I Leitura em Língua Espanhola	SEMESTRE 1: Estrutura e Uso da Língua Inglesa I <i>Leitura em Língua Inglesa¹¹⁰</i>
SEMESTRE 2: Estrutura e Uso da Língua Espanhola II Panorama Histórico-Social da Literatura Espanhola	SEMESTRE 2: Estrutura e Uso da Língua Inglesa II Literatura de Língua Inglesa traduzida para a Língua Portuguesa
SEMESTRE 3: Fonologia Segmental da Língua Espanhola Estrutura e Uso da Língua Espanhola III	SEMESTRE 3: Fonologia Segmental da Língua Inglesa Literatura de Língua Inglesa: Conto Estrutura e Uso da Língua Inglesa III
SEMESTRE 4: Fonologia Suprasegmental da Língua Espanhola Panorama Histórico-Social da Literatura Hispano-Americana Teoria do Ensino da Língua Espanhola	SEMESTRE 4: Fonologia Suprasegmental da Língua Inglesa Literatura de Língua Inglesa: Romance
SEMESTRE 5: Literatura de Língua Espanhola: Romance Estágio Supervisionado I em Língua Espanhola Oralidade em Língua Espanhola	SEMESTRE 5: Literatura de Língua Inglesa: Drama Teoria do Ensino de Língua Inglesa Ensino de Língua Inglesa para fins específicos
SEMESTRE 6: <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> Literatura de Língua Espanhola: Poesia Estágio Supervisionado II em Língua Espanhola	SEMESTRE 6: Produção Escrita em Língua Inglesa <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i>
SEMESTRE 7: Literatura Hispano-Americana: Conto Literatura de Língua Espanhola: Drama Estágio Supervisionado III em Língua Espanhola Tratamento didático do texto literário em Língua Espanhola	SEMESTRE 7: Literatura de Língua Inglesa: Poesia Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa
SEMESTRE 8: Literatura Hispano-Americana: Romance <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>	SEMESTRE 8: Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa Tópicos em Gramática Funcional de LE
SEMESTRE 9: Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos Literatura Hispano-Americana: Poesia	SEMESTRE 9: Estágio Supervisionado IV em Língua Inglesa

Fonte: <http://letrasnauece.blogspot.com.br>

¹⁰⁹ As disciplinas que compõem o Quadro 2 correspondem aos fluxogramas do currículo 028 das licenciaturas de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, ou seja, é o currículo que está em vigor desde o ano de 2015. Anteriormente a esse ano (de 2005 a 2014), os fluxogramas que vigoravam eram aqueles do currículo 026. Conferir Anexos C e D.

¹¹⁰ Destacamos em itálico, no Quadro 2, as disciplinas cujas aulas filmadas compuseram nosso *corpus* discursivo.

Integraram nosso campo de investigação as seguintes disciplinas: 1. *Produção Escrita em Língua Espanhola* (semestre 6), 2. *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* (semestre 8), 3. *Leitura em Língua Inglesa* (semestre 1) e 4. *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* (semestre 6). Como podemos verificar, contemplamos disciplinas que atingem entre o primeiro e o oitavo semestres dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE; o que nos fez ter uma visão mais abrangente das etapas (teóricas e de prática de ensino) que constituem a formação inicial vigente nesses dois cursos.

Acomodamos, nesta tese, as disciplinas *Leitura em Língua Inglesa* e *Produção Escrita em Língua Espanhola* no campo referente às disciplinas teóricas e as disciplinas *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* no campo relativo às disciplinas de prática de ensino¹¹¹. Essas duas últimas disciplinas equivalem, respectivamente, às: 1. atividades de observação de aulas de língua inglesa em escolas públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Fortaleza e 2. atividades de regência de classe sob a supervisão e acompanhamento do professor formador de língua espanhola¹¹².

Em relação às disciplinas teóricas, apesar de elas se encontrarem em níveis distintos e distanciados dentro do quadro programático dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, percebemos que elas apresentavam elementos análogos¹¹³, como por exemplo, 1. o trabalho em sala de aula com diferentes tipos de texto, 2. o enfoque em uma visão crítico-social do processo de leitura na disciplina de *Leitura em Língua Inglesa*, bem como do processo de escrita na disciplina de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e 3. a produção de atividades relativas à prática de ensino. Esses elementos nos ajudaram quando efetuamos a seleção e a edição de algumas sequências¹¹⁴ de situações concretas de aula para a realização das quatro autoconfrontações simples e da autoconfrontação cruzada.¹¹⁵

Ainda cabe evidenciar que, no semestre de 2017.2, o curso de Letras/Inglês da UECE dispunha de nove professores formadores, sendo oito permanentes e um substituto; ao

¹¹¹ O Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Letras da UECE (GOMES *et al.*, 2014) classifica as disciplinas de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* como disciplinas do Núcleo Profissional e as disciplinas de *Leitura em Língua Inglesa* e de *Produção Escrita em Língua Espanhola* como disciplinas pertencentes ao Núcleo Específico de Língua Inglesa e ao Núcleo Específico de Língua Espanhola, respectivamente.

¹¹² Conferir Anexos E e F.

¹¹³ Conferir Anexos G e H.

¹¹⁴ Trechos de aulas filmadas submetidos aos protagonistas durante a realização das sessões de autoconfrontações.

¹¹⁵ Sobre a seleção e edição dessas sequências, ver seção secundária 3.6.

passo que no curso de Letras/Espanhol havia sete professores formadores, cinco permanentes e dois substitutos.

Como o número de professores formadores substitutos nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE é variável (isso depende da disponibilização de vagas pelo Governo do Estado do Ceará, da duração e do término do contrato assinado pelos professores, da possibilidade dos professores aprovados assumirem as vagas, etc.), no semestre letivo de 2018.2¹¹⁶, a configuração laboral nesses cursos foi modificada.

No referido semestre (2018.2), eram onze professores formadores de língua inglesa (oito efetivos e três substitutos) e cinco professores formadores de língua espanhola (apenas os cinco professores formadores efetivos)¹¹⁷; ou seja, houve, em relação ao semestre de 2017.2, uma redução do número de professores de espanhol. Enquanto onze professores formadores de língua inglesa assumiam as dezenove disciplinas de inglês do curso de Letras/Inglês, cinco professores formadores de espanhol assumiam as vinte e três disciplinas de espanhol do curso de Letras/Espanhol (conferir as disciplinas no Quadro 2).

Sobre a autoconfrontação no contexto deste estudo, salientamos que ela é compreendida como um quadro teórico-metodológico muito particular de investigação e análise da atividade linguageira do sujeito a partir da situação concreta de seu trabalho e que, ainda, se encontra em processo de exploração e desenvolvimento, revelando-se, assim, muito flexível em relação à sua apropriação, às adaptações possíveis (no caso desta pesquisa) e aos procedimentos de análise. Isso, sem esquecer que a autoconfrontação não é, e nem intenciona ser, um modelo de conduta a ser seguido à risca por aqueles – psicólogos, ergonomistas, linguistas, etc. – que a adotam. Para Vieira e Faïta (2003, p. 61), “Propor um ‘modelo’ em matéria de conduta do procedimento de autoconfrontação estaria sem dúvida em contradição com os fundamentos da nossa *démarche*¹¹⁸ [...]”.

No caso da presente tese, tendo em vista as especificidades dos contextos de estudo com os quais trabalhamos, convém-nos elucidar que realizamos algumas devidas adaptações do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e que não efetuamos a fase final, isto é, a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. Isto porque seria necessário envolver um grupo maior de professores formadores do curso de Letras da UECE,

¹¹⁶ Em virtude da última greve dos professores estaduais do Ceará, no ano de 2016, a UECE estava com o calendário letivo da graduação irregular. O semestre letivo de 2018.2 se realizou no primeiro semestre do ano de 2019.

¹¹⁷ Essas informações foram obtidas junto à coordenação dos cursos de Letras da UECE.

¹¹⁸ Traduzimos este termo – mantido em francês pelos autores em seu texto original – como maneira de agir, pensar e proceder.

sem a garantia de que teríamos um número considerável de participantes durante essa fase; seria, ainda, uma etapa a mais na pesquisa, o que estenderia por demais o cronograma e, finalmente, por já termos um número significativo de etapas para a produção de nosso *corpus* discursivo. Desse modo, decidimos pela não realização da referida fase. Acreditamos, no entanto, que esta decisão não provocou nenhum prejuízo para a investigação proposta nesta tese.

Tendo esclarecido o contexto da pesquisa, descrevemos, na seção secundária a seguir, a sua natureza.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

Havendo, portanto, optado pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação conforme é desenvolvido pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, esta tese (assim como as duas referidas áreas) está fortemente alicerçada nos princípios e conceitos círculo-bakhtinianos quanto à concepção da linguagem, bem como na psicologia sócio-histórico cultural vigotskiana sobre o desenvolvimento humano. Isso nos leva a adotar uma maneira muito particular de entender a natureza desse “método indireto” (VIGOTSKI, 1998b; CLOT, 2011; FRIEDRICH, 2012) de investigação e análise que é o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Para Faïta e Maggi (2007, p. 26),

O traço distintivo da metodologia da autoconfrontação é o de instaurar um conjunto de relações dialógicas [...]. Nunca será o bastante lembrar que se trata de um processo [...]. [...] não é um procedimento de coleta de dados, e menos ainda um meio de fazer as pessoas falarem o que se quer ouvir!¹¹⁹

Apoiando-nos na citação de Faïta e Maggi (2007), acomodamos a presente pesquisa dentro de “[...] uma abordagem dialógica que se configura como descritiva e interpretativa do *corpus* discursivo [...]” (FARIAS, 2016, p. 150) resultante do processo dialógico e reflexivo instaurado pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

Isso quer dizer que efetuamos uma descrição e análise minuciosas das verbalizações dos dois professores formadores em todos os momentos que constituíram o processo de produção do nosso *corpus* discursivo (os contextos das disciplinas, as atividades

¹¹⁹No original: “Le propre de la méthodologie d’autoconfrontation est d’instaurer un ensemble de rapports dialogiques [...]. On ne rappellera jamais assez qu’il s’agit d’un processus [...]. 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 !”

desenvolvidas em sala de aula, as contradições entre o fazer e o dizer, os estranhamentos dos profissionais em relação ao próprio fazer, as suas escolhas linguísticas, etc.) para, em seguida, realizarmos uma interpretação dos “traços” linguageiros (CLOT, 2011, p. 20) que foram mobilizados ou deixados pelo caminho pelos professores formadores durante (e para) a construção da própria atividade de trabalho e durante (e para) a “reduplicação’ da [sua] experiência vivida” (CLOT, 2011, p. 19). Traços, estes, que poderiam sinalizar transformações, estranhamentos, rupturas, avanços, contradições, conflitos, etc., entre a *atividade realizada* e o que os professores formadores disseram sobre sua própria atividade. Mais claramente, buscamos, a partir das verbalizações dos professores formadores, realizar a interpretação desses traços a partir de suas próprias perspectivas e, ainda, de seu olhar extrapositionado¹²⁰ (BAKHTIN, 2011) em relação a si mesmo e ao seu agir formativo, no decorrer do processo autoconfrontativo.

Tentamos, desse modo, confrontar as inúmeras e multifacetadas teias dialógicas estabelecidas – “[...] entre as situações sucessivas, entre um agente, ele mesmo, e o observador, depois entre esse mesmo agente e um par, etc.”¹²¹ (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 26) – com os fundamentos teóricos que norteiam a abordagem (clínica e ergonômica) que, aqui, defendemos, para, então, compreender os fenômenos emersos desse embate. Nesse sentido, na condição de pesquisadora, realizamos uma interpretação a partir de uma outra interpretação (FAÏTA; SAUJAT, 2010): aquela dos protagonistas da atividade, ou seja, aquela dos próprios professores formadores sobre suas atuais e/ou futuras práticas formativas.

Convém ressaltar que, por termos atuado diretamente na formação (inicial e continuada) de professores (em formação e já formadores), consideramos, ainda, a natureza interventiva desta pesquisa. Primeiramente, porque entramos na sala de aula de dois professores formadores para observar e filmar sua atividade docente; em seguida, porque suscitamos, durante as autoconfrontações (simples e cruzada), um diálogo reflexivo de cada professor formador com seu próprio trabalho; e por último, porque realizamos uma formação de três dias – no próprio espaço da UECE – com os dois professores formadores; na qual propomos-lhes, a partir das filmagens de suas próprias atividades, alguns dos fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçam os estudos clínicos e ergonômicos da atividade. De acordo com Moraes e Magalhães (2017, p. 110), quem atua no campo da Clínica da Atividade, dificilmente, realiza uma pesquisa sem intervenção, “[...] uma vez que a presença

¹²⁰ Uma visão externa do profissional em relação às situações concretas de seu próprio trabalho.

¹²¹ No original: “[...] entre les situations successives, entre un agent, lui-même, et l’observateur, puis entre ce même agent et un pair, etc.”

(não-neutra) do pesquisador [...], geralmente, já interfere na ação do sujeito observado, quando provoca neste a realização de um diálogo interior.”¹²²

Sobre isso, podemos dizer que, em todos esses momentos (observação e filmagem das aulas, realização de autoconfrontações e formação proposta) nos quais estivemos em contato direto ou em diálogo face a face com os dois professores formadores e/ou com sua atividade docente, fomentamos, nesses profissionais, um diálogo reflexivo deles com sua própria atividade e/ou deles com (e entre) eles mesmos. Contudo, não excluimos a possibilidade de que tal diálogo reflexivo pudesse continuar acontecendo até nos momentos em que não houvesse (ou em que não há) a presença de um interlocutor imediato.

Entendemos, portanto, que todos os movimentos dialógicos, descritivos, analíticos, interventivos, confrontativos e interpretativos que foram desencadeados neste estudo (sejam aqueles dos professores formadores ou, até mesmo, aqueles da própria pesquisadora) configuram-se dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, ou seja, esses movimentos não têm um término definido *a priori*. Mais precisamente, esse processo dialógico iniciado e, eventualmente, mantido pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação não pode ser limitado a um tempo e a um espaço determinados, pois trata-se de um processo inconcluso de reflexão (BAKHTIN, 2011, 2012, 2015) e de (provável) transformação (do) profissional (CLOT, 2008).

Em suma, a natureza da pesquisa desta tese será, certamente, melhor assimilada ao longo de nossa descrição, análise e interpretação do *corpus* discursivo.

3.3 SUJEITOS IMPLICADOS NO PROCESSO

Como anteriormente mencionado, percebemos que poucos são os estudos sobre formação inicial que contemplam a atividade linguageira de professores formadores de LE sobre sua própria atividade docente (KAYANO, 2005; SHIMOURA, 2005; MELO, 2010 e ARAÚJO, 2018). Nesse sentido, resolvemos trazer, como protagonistas deste estudo, dois professores formadores do curso de Letras/Licenciatura plena da UECE, a saber: um professor formador de espanhol e uma professora formadora de inglês.

Esses dois professores formadores lecionavam no semestre letivo de 2017.2 em uma disciplina teórica de LE e em uma disciplina de prática de ensino de LE. Desse modo, pudemos, por exemplo, em nossas análises finais: 1. realizar comparações entre os dois

¹²² De acordo com Bakhtin (2015), o diálogo interior (ou microdiálogo) é um diálogo em que o sujeito dirige suas palavras a ele próprio.

professores formadores, percebendo diferenças e/ou semelhanças em cada curso; 2. ver se há e quais são as variações presentes na atividade linguageira do próprio professor em relação ao tipo de disciplina que ele ministra e, ainda; 3. verificar se, em sua atividade docente e/ou linguageira, há uma ligação entre conhecimentos conceituais e conhecimentos práticos.

Cabe assinalar que asseguramos a esses dois professores formadores a privacidade das informações pessoais, o sigilo de seus nomes, bem como a preservação de todas as imagens de suas aulas gravadas (total de oito aulas filmadas), das cinco autoconfrontações realizadas (quatro autoconfrontações simples e uma autoconfrontação cruzada) e das respostas dadas às duas entrevistas individuais gravadas em áudio (uma entrevista com cada professor formador).

Desse modo, os dois professores formadores são identificados, nesta pesquisa, por PFI e PFE, professora formadora de inglês e professor formador de espanhol, respectivamente. A pesquisadora é identificada por P e os alunos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol são identificados apenas pela letra A, indistintamente.

Descrevemos, a seguir, o quadro geral (profissional e/ou acadêmico) dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na produção do *corpus* discursivo desta tese. Iniciamos nossa apresentação com os dois protagonistas da atividade formativa.

3.3.1 Os protagonistas da atividade formativa

A partir de informações extraídas das duas entrevistas individuais gravadas em áudio, apresentamos, de forma geral, os dois protagonistas deste estudo: a professora formadora de inglês e o professor formador de espanhol¹²³.

Acreditamos ser indispensável essa apresentação mais detalhada dos dois professores formadores por compartilharmos do pensamento de Bakhtin e do Círculo, o qual postula que, nas Ciências Humanas, o objeto real da pesquisa é o homem social (RENFREW, 2017), ou seja, o sujeito inserido em um contexto situado e contíguo. Sujeito que não pode ser pensado isoladamente, fora de suas relações sociais e históricas com o mundo do qual é parte. Fundamentado em estudos círculo-bakhtinianos, Renfrew (2017, p. 47-48), a este respeito, afirma que

O sujeito bakhtiniano é uma pessoa “concreta”, encarnada, que pensa e age no fluxo dos eventos singulares contra o pano de fundo de uma série de contextos em

¹²³ Ressaltamos que os dois professores formadores aceitaram participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Conferir o texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Apêndice D.

constante mudança. Disso fica claro que Bakhtin tem em mente uma filosofia do ser, do pensamento e da ação humanos [...].

Com base nessa afirmação, não podemos, portanto, “[...] ignorar as implicações da localização concreta [...]” (RENFREW, 2017, p. 49) de nossos sujeitos de pesquisa. Acreditamos que sua formação acadêmica e suas experiências (anteriores e atuais) são constituintes de suas práticas docentes em sala de aula de formação inicial dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Cada experiência vivida e cada reflexão desenvolvida influenciaram e influenciam, dessa forma, seu fazer passado, presente vigente e/ou futuro. Daí a importância de esclarecer quem são os dois professores formadores sujeitos desta pesquisa.

Sobre a professora formadora de inglês (PFI), ela graduou-se em Letras/Português-Inglês pela Universidade Federal do Ceará no ano de 1995. Antes de sua formação superior, PFI foi aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (de 1968 a 1994 o Instituto chamava-se Escola Técnica Federal do Ceará) e formou-se em Turismo. Nesse período, PFI estudava a língua inglesa nessa instituição e também na Casa de Cultura Inglesa, passando, a partir daí, a identificar-se com a língua em questão. Após sua graduação, PFI fez um curso de especialização em tradução e, na sequência, um mestrado e um doutorado em Linguística Aplicada. PFI, desde sua formação, se interessa e trabalha no âmbito da formação de professores e da tradução.

Sobre suas experiências profissionais, PFI, durante alguns anos, foi professora de inglês língua estrangeira em cursos de idioma e em escolas privadas do município de Fortaleza. Nessa mesma época, ela também trabalhava em faculdades privadas com o ensino de inglês instrumental e com a formação de professores. PFI ainda ministrava, antes de suas pós-graduações *stricto sensu*, cursos em estabelecimentos públicos e privados sobre formação de professores. Mais precisamente, PFI iniciou sua atuação na formação inicial de professores no ano de 2000.

Oito anos após a conclusão de sua formação no curso de Letras/Português-Inglês da Universidade Federal do Ceará, PFI entrou na Universidade Estadual do Ceará como professora efetiva do Magistério Superior e, atualmente, leciona na licenciatura em Letras/Inglês e no bacharelado Letras/Inglês da referida instituição.

Já o professor formador de espanhol (PFE) graduou-se em Letras/Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2008. Ele iniciou sua carreira docente como professor da educação básica em escolas privadas e como professor de

literatura em cursinhos privados do município de Fortaleza ainda nos anos 2000, ou seja, antes e durante o processo de sua formação inicial. Após sua graduação, PFE fez especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Linguística.

Suas experiências laborativas contemplam as duas línguas de sua formação inicial: português e espanhol, bem como suas respectivas literaturas. PFE ministrou aulas preparatórias em cursinhos para concursos públicos e vestibulares, assim como aulas em cursos técnicos, profissionalizantes e no ensino fundamental. PFE também foi, assincronicamente, tutor do curso de Letras/Espanhol na modalidade EaD (Educação a Distância), professor efetivo de espanhol, bem como professor efetivo de língua portuguesa do Magistério Superior em duas diferentes universidades públicas do Nordeste brasileiro durante alguns anos. Assinalamos que PFE iniciou sua atuação na formação inicial de professores no ano de 2008. Atualmente, ele é professor efetivo do curso de Letras/Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

A seguir, discorreremos sobre os alunos das licenciaturas em Letras/Inglês e em Letras/Espanhol da UECE.

3.3.2 Os alunos das licenciaturas em Letras/Inglês e em Letras/Espanhol

Quanto aos alunos matriculados oficialmente nas disciplinas que integraram nosso campo de investigação¹²⁴, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹²⁵, autorizando os registros audiovisuais das aulas teóricas e das aulas de prática de ensino que compõem o quarto e o sétimo momentos desta pesquisa (ver Quadro 14).

Para cada dia de filmagem, levamos o TCLE, distribuímos as fotocópias do documento e pedimos que todos os alunos o assinassem, até mesmo aqueles que chegaram após o início da aula. Garantimos a esses alunos, na ocasião da pesquisa, a sua não identificação nominal, bem como a não divulgação de seus registros (voz e/ou imagem).

A esse propósito, antes de iniciarmos as filmagens das aulas dos dois professores formadores – mais precisamente, no momento das observações das aulas (segundo momento do Quadro 14) – resolvemos, durante nossa apresentação em sala de aula, deixar claro para os alunos que eles não eram sujeitos da pesquisa e que estávamos ali para filmar a atividade docente de seu professor formador. Evidentemente, estamos ciente de que os alunos também

¹²⁴ *Leitura em Língua Inglesa, Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa, Produção Escrita em Língua Espanhola e Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola.*

¹²⁵ Conferir o texto do TCLE no Apêndice E.

são parte constituinte dessa atividade e que, por essa razão, suas imagens, falas e atitudes não podem ser excluídas dos registros audiovisuais efetuados; entretanto, esclarecemos que suas ações e/ou falas não retratam nosso foco investigativo.

Em relação às disciplinas *Leitura em Língua Inglesa* e *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, estavam oficialmente matriculados vinte e nove alunos na primeira disciplina e vinte e um alunos na segunda. Em se tratando das disciplinas *Produção Escrita em Língua Espanhola* e *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*, estavam oficialmente matriculados dez e sete alunos, respectivamente¹²⁶.

Os alunos da disciplina *Leitura em Língua Inglesa* estavam no primeiro semestre do primeiro ano do curso de Letras/Inglês, enquanto os alunos da disciplina *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* já estavam em via de concluir o curso de Letras/Espanhol. Os alunos das outras duas disciplinas – *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e *Produção Escrita em Língua Espanhola* – achavam-se no sexto semestre da graduação, ou seja, no início do terceiro ano dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol, nessa ordem.

Esclarecemos que os alunos matriculados em 2017.2 na disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* eram alunos do currículo 026 – em vigor de 2005 a 2014 – do curso de Letras/Espanhol da UECE. No caso dos alunos matriculados em 2017.2 na disciplina de *Produção Escrita em Língua Espanhola*, estes estavam cursando as disciplinas do fluxograma do currículo 028 que está em vigor desde o primeiro semestre do ano de 2015. No concernente aos alunos do curso de Letras/Inglês matriculados em 2017.2 nas disciplinas de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e de *Leitura em Língua Inglesa*, todos eram alunos do currículo 028.

É importante dizer que, mesmo havendo currículos distintos (026 e 028) no curso de Letras/Espanhol no período das filmagens das aulas do professor formador de espanhol, isso não provocou nenhum dano para nossa pesquisa, haja vista as duas disciplinas de língua espanhola que integraram nosso campo de investigação – *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* e *Produção Escrita em Língua Espanhola* – serem exatamente as mesmas nos fluxogramas dos dois currículos.

Como já expomos no Quadro 2, as duas disciplinas de língua inglesa pertencem à grade curricular da licenciatura em Letras/Inglês do curso diurno e as duas disciplinas de

¹²⁶ Para dar uma visão mais geral do número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura em Letras/Inglês e em Letras/Espanhol da UECE no semestre letivo de 2017.2, obtivemos a informação, junto à coordenação dos dois cursos, de que no referido semestre havia 128 alunos regularmente matriculados na licenciatura em Letras/Inglês e 80 alunos regularmente matriculados na licenciatura em Letras/Espanhol.

língua espanhola compõem a grade curricular da licenciatura em Letras/Espanhol do curso noturno.

A respeito dos períodos de cada curso (diurno e noturno), buscamos informações junto à coordenação das licenciaturas em Letras/Inglês e Letras/Espanhol para sabermos mais sobre o público que ingressa em cada período e sobre sua representatividade em cada curso. Conforme fomos informados, os alunos dos cursos noturnos são, em geral, alunos que 1. têm mais idade; 2. exercem algum tipo de trabalho; 3. são casados (com ou sem filhos); 4. são mais carentes e 5. estão cursando uma segunda habilitação. Como o curso de licenciatura em Letras/Espanhol só é ofertado no turno da noite, inferimos que os alunos que ingressam nesse curso se inserem, mesmo que parcialmente, nesse perfil que apresentamos.

Dito isso, passemos, na sequência, à caracterização da pesquisadora e a seus múltiplos papéis.

3.3.3 A pesquisadora e seus múltiplos papéis

Ainda que nosso foco seja a atividade (concreta e languageira) formativa de dois professores formadores dos cursos de licenciatura em Letras/Inglês e em Letras/Espanhol da UECE, acreditamos ser imprescindível trazer algumas informações sobre a pesquisadora e sobre os múltiplos papéis que ela assumiu durante todo o processo para a produção do *corpus* discursivo desta tese.

Muitos estudos já trataram do papel (ou dos diversos papéis) do pesquisador que opta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação para realizar sua pesquisa. Como exemplo, citamos: Clot; Faïta, 2016; Vieira; Faïta, 2003; Faïta; Maggi, 2007; Faïta, 2007; Magalhães, 2014; Lima; Batista, 2016; Brandão, 2016; Silva, 2016; Moraes; Magalhães, 2017; Althaus; Banks-Leite, 2017 e Araújo, 2018. Em tais estudos, o pesquisador é entendido, entre outros termos utilizados, como mediador, coanalista da atividade, intérprete, observador, facilitador, interveniente, ator, catalisador, interlocutor, organizador, parceiro e agente.

Como podemos perceber, mediante os termos empregados para denominá-lo, o pesquisador não é neutro (SILVA, 2016). Todos os termos elencados nos estudos mencionados indicam que o pesquisador que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (ou mesmo um outro *método indireto*, de acordo com a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana) assume a posição de um sujeito que coopera *com e para* a transformação das situações concretas de trabalho nas quais intervém. Para esta pesquisa,

corroboramos o pensamento de Faïta e Maggi (2007, p. 61) que afirmam:

O pesquisador é ao mesmo tempo responsável, organizador, deste diálogo, mas ele é também um de seus personagens. Ele é então simultaneamente criador e ator, no sentido da “encenação”. [...] Ele se torna dentro dessas condições “catalisador” da situação criada, sem que seu papel se limite a isso.¹²⁷

Desse modo, podemos dizer que – em um estudo ergonômico e clínico da atividade – não há um limite para os papéis que podem ser assumidos pelo pesquisador que tem como procedimento teórico-metodológico a utilização da autoconfrontação.

Certamente, estamos de acordo com o fato de que o pesquisador participa ativamente (como criador e como ator) dos diálogos estabelecidos; ou melhor dizendo, acreditamos que ele se engaja diretamente (com suas dúvidas, seus compromissos, seus interesses, seus conhecimentos, sua subjetividade, etc.) nos processos interativos que se instauram entre o trabalhador e sua atividade laborativa, entre o trabalhador e seu próprio trabalho, entre o trabalhador e sua profissão, entre o trabalhador e seu par e/ou seu coletivo profissional. Entendemos, assim, que existe uma interação dinâmica e intensa entre sujeitos sócio-histórico e axiologicamente situados.

Ampliando nosso pensamento, consideramos que, por trás do pesquisador (e de todos esses papéis mencionados), há um ser que pensa, fala, responde, interpreta e posiciona-se. Além de tudo isso, ele exerce uma atividade: a atividade de produção de conhecimentos, a qual é fundamentada e desenvolvida no âmbito das trocas dialógicas entre os profissionais protagonistas do processo autoconfrontativo, suas atividades laborativas e ele próprio (o pesquisador).

Nas palavras de Vieira e Faïta (2003, p. 60), “O sentido da atividade [do pesquisador] não se resume a solicitação ou a ‘extração’ de dados, no quadro de um procedimento ‘empírico’ [sic].” No caso desta tese, a conjuntura instituída não foi diferente. Com efeito, por já ter passado por uma experiência – na qualidade de pesquisadora – com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (MAGALHÃES, 2014), reconhecemos e ratificamos os múltiplos papéis que assumimos no interior do processo dialógico que foi instaurado ao longo desta pesquisa, como, por exemplo, organizadora e mediadora dos diálogos, interlocutora e parceira na (co)análise da atividade dos profissionais envolvidos e facilitadora do debate sobre o trabalho.

¹²⁷ No original: “Le chercheur est à la fois responsable, organisateur, de cette mise en dialogue, mais il en est aussi l’un des personnages. Il est donc simultanément concepteur et acteur, dans le sens de la ‘mise en scène’. [...] Il devient ce faisant ‘catalyseur’ de la situation créée, sans que son rôle se limite à cela.”

Para Amorim (2004, p. 95) “[...] não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de *resposta*.” E um responder responsável (a nossos próprios questionamentos, a estudos anteriores e/ou futuros sobre a formação inicial docente, aos dois professores formadores sujeitos da pesquisa, a outros professores de língua estrangeira, etc.) fez parte da nossa atividade epistêmica durante a escrita desta tese. Mas, para isso, era fundamental que a relação estabelecida entre os dois professores formadores e nós fosse uma relação de presença, encontro, respeito, confiança, participação e negociação. Foi desta forma que esta pesquisa foi conduzida.

Jamais, em nenhum momento, existiu uma relação de superioridade, julgamento, intrusão ou desrespeito ao trabalho dos dois profissionais da UECE que fizeram parte do processo. Sobretudo porque também exercemos a profissão docente, trabalhando enquanto professora de francês como língua estrangeira em uma instituição pública federal no estado do Ceará desde o ano de 2002 e, igualmente, por termos a possibilidade de orientar futuros professores de francês durante o período em que estes atuam como professores bolsistas de tal instituição.

Nossa posição foi, portanto, a de deixar bem claro para os dois professores formadores, antes de iniciarmos cada momento do processo para a produção do *corpus* discursivo, que não nos cabia “[...] avaliar, diagnosticar e/ou emitir juízos de valor sobre o [seu] trabalho [...], nem tampouco aconselhar o emprego de um procedimento ou a implementação de mudanças na maneira de realizar [suas] tarefas” (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017, p. 122).

Assentimos, veementemente, que, neste tipo de pesquisa, não faz parte da atividade do pesquisador (e nem é seu papel) apontar falhas, desacertos, omissões que, por acaso, possam vir a ocorrer durante a realização do trabalho do(s) protagonista(s) que foi gravado em vídeo para as sessões de autoconfrontação (simples e cruzada). Definitivamente, esse não é o papel do pesquisador que adere e segue os princípios delineados pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Sobre isso, Vieira e Faïta (2003, p. 59) apontam que o mais importante é fazer com que o trabalhador avance “[...] no conhecimento da atividade [concreta] pelo engajamento em uma outra forma de atividade [lingueira].” Ativemo-nos, ao longo de todo o processo adotado para a realização desta pesquisa, a essa consideração.

Cabe, ainda, ressaltar que, esse processo dialógico do qual falamos pode ter sido desencadeado no momento da conversa da pesquisadora com cada um dos dois professores

formadores e do convite para a participação na pesquisa (primeiro momento do Quadro 14). Sabíamos que aquele contato inicial poderia afetar, ainda que minimamente, as esferas profissional, social, histórica e/ou subjetiva dos professores formadores. Silva (2016, p. 157, grifo nosso), fundamentada em Clot (2008), afirma que

[...] a entrada do clínico da atividade no meio de trabalho, como um novo interlocutor, provoca, desde o momento da observação (**talvez até antes**) alguma transformação nesse meio [...]. Não é possível, [...], a entrada desse novo interlocutor sem que um diálogo interior se instale nos trabalhadores observados. O clínico, pesquisador ou não, não é neutro, jamais. [...].

Assim, ao pôr em marcha esse eventual diálogo do professor formador com ele mesmo e/ou com sua própria atividade – antes mesmo do início da (co)construção do *corpus* discursivo – já poderíamos estar atuando para uma possível transformação nos contextos de formação inicial dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, haja vista a viabilidade de despertar em cada um dos dois professores formadores uma reflexão preliminar no concernente à sua própria prática formativa.

Em suma, acreditamos que os papéis que podem ser assumidos pelo pesquisador que utiliza o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação não são hermeticamente delimitados. É no plano do diálogo em comum – sujeito(s) da pesquisa e pesquisador – que podemos entender nosso papel, no interior das trocas instituídas, enquanto um outro personagem do processo (FAÏTA; MAGGI, 2007).

Apresentamos, na sequência, nosso *corpus* discursivo.

3.4 CORPUS DISCURSIVO

O *corpus* discursivo desta tese é constituído a partir das respostas dadas pelos dois professores formadores à uma entrevista oral gravada individualmente em áudio, de diálogos de quatro autoconfrontações simples e de diálogos de uma autoconfrontação cruzada realizadas sobre suas próprias situações concretas de trabalho em disciplinas teóricas e de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola; além de alguns enunciados dessas situações concretas em sala de aula de cada professor formador. Enfatizamos, ainda, que os diálogos produzidos durante a formação de 10 horas – sustentada pelos princípios clínicos e ergonômicos da atividade com os dois professores formadores da UECE – também compuseram nosso *corpus* de estudo.

Esclarecemos, mais detalhadamente, todo o processo para a (co)construção do *corpus* discursivo na seção secundária 3.6.

3.5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

Os procedimentos que consideramos necessários para a produção, descrição, análise e interpretação do *corpus* deste estudo seguem os princípios dialógicos concebidos por estudiosos da linguagem (BRAIT, 2010b; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, 2018a) e analistas do trabalho humano (CLOT; FAÏTA, 2016) que trazem para o centro de seus estudos a transformação das situações de trabalho por meio da linguagem e, também, a questão do desenvolvimento (do) profissional.

Convém reforçar que os estudos realizados por esses pesquisadores teorizam sobre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano, encontrando, pois, uma forte fundamentação nas teorias sócio-histórico vigotskiana e círculo-bakhtiniana da linguagem, bem como nas ciências do trabalho (sobretudo na Clínica da Atividade). Tratamos, então, de analisar e interpretar nosso *corpus* levando em consideração alguns conceitos essenciais sustentados por essas duas teorias e por autores que dialogam com as mesmas (CLOT 2006b, 2008; CLOT; FAÏTA, 2016; FAÏTA, 2007; RABARDEL, 2009; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, 2018a, dentre outros).

No entanto, optamos por não definir de imediato – ou mais precisamente, antes da leitura integral do *corpus* discursivo – os conceitos e/ou noções que nos serviram durante as análises e interpretações que realizamos. Para Brait (2010b, p. 24),

[...] 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. [...] uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: [é] 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.

Nessa perspectiva, para uma análise e interpretação adequadas, foi necessário, primeiramente, (co)construir o *corpus* discursivo para, em seguida, a partir de uma leitura minuciosa, compreender suas formas de produzir sentido. Os conceitos e/ou noções que dele decorreram foram apresentado(a)s mais detalhadamente na seção *Referencial teórico* desta tese.

De fato, não há como negar que certo(a)s conceitos e/ou noções provenientes dos estudos círculo-bakhtinianos e vigotskianos – ou que se originaram desses estudos – são

inerentes ao processo da autoconfrontação. Tais conceitos e/ou noções, já identificado(a)s e discutido(a)s por pesquisadores das áreas da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, dos Estudos da Linguagem e da Linguística Aplicada (CLOT; FAÏTA, 2016; VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT, 2006b, 2008; FARIAS, 2011, 2016; MAGALHÃES, 2014; MAGALHÃES *et al.*, 2017; LOPES, 2017, 2018, para citar apenas alguns estudos), sustentam e não se dissociam do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como, por exemplo, o cronotopo, a alteridade, a exotopia, a compreensão ativa responsiva e a motricidade do diálogo.

Alguns/algumas desse(a)s conceitos e/ou noções nos auxiliaram no decorrer das análises e interpretações que realizamos nesta tese, no entanto, vale dizer que outro(a)s emergiram a partir da leitura integral dos diálogos que compuseram nosso *corpus* de estudo¹²⁸, como, por exemplo, o ato responsável e suas dimensões – *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* – assim como a interação sócio-verbal e a alteridade enquanto componentes desse ato responsável *na* e *para* a (co)construção dos conhecimentos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) relacionados à docência no ensino superior.

Vale também acrescentar que realizamos nossas análises e interpretações dentro de uma perspectiva dialógica em oposição a uma perspectiva linguística *stricto sensu*. Dizendo com outras palavras, levamos em consideração não apenas fatores puramente linguísticos (gramaticais, morfológicos e/ou sintáticos), mas, inclusive, fatores metalinguísticos permitindo, assim, que o *corpus* também revelasse “sua forma de produzir sentido” (BRAIT, 2010b, p. 24), haja vista as categorias linguísticas não serem suficientes quando se trata de interação sócio-verbal (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; PONZIO, 2011; BAKHTIN, 2015).

Afinal, entendemos, assim como Sobral e Giacomelli (2018a), que a compreensão do todo do discurso – tanto as marcas linguísticas quanto as marcas enunciativas que mobilizaram um dado material¹²⁹ – é vital para uma análise dialógica (ou *Metalinguística*) na perspectiva círculo-bakhtiniana. Para sustentar nosso pensamento, recorremos a Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 9-10),

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre participantes da enunciação.

¹²⁸ Conferir os outros conceitos e/ou as outras noções na seção secundária 3.8.

¹²⁹ Como marcas linguísticas, entendemos os elementos do próprio sistema abstrato, formal e estabilizado da língua (elementos morfológicos, sintáticos, gramaticais, etc.) e como marcas enunciativas, “as realidades do sistema do uso” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018a, p. 312), isto é, os elementos sócio-ideológico-culturais que compõem a realidade de uma interação entre sujeitos cultural e historicamente situados.

[...]

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado.

Desse modo, quando dispusemos de todos os diálogos transcritos¹³⁰, realizamos, a partir de uma leitura atenta e acurada, uma análise das relações estabelecidas entre a materialidade linguística (nível micro) e as características enunciativas (nível macro) de tal modo que, fundamentados nessas relações, procuramos interpretar os sentidos produzidos pelos sujeitos num dado contexto; sendo este envolvido por um tempo e por um espaço singulares (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Nas palavras desses dois autores, “[...] as teorias do Círculo revelam que só um tratamento abrangente, transdisciplinar, dos fenômenos é capaz de fazer justiça à complexidade do ser, do agir e do significar dos seres humanos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018a, p. 313).

Ressaltamos, ainda, que conforme afirmam Faïta e Maggi (2007), é essencial, dentro do quadro da autoconfrontação, banir uma posição redutora e desconhecadora de outras condutas possíveis. Portanto, não tivemos, em momento algum, a intenção de desprezar e nem excluir posturas, conceitos e/ou noções que pudessem vir a contribuir para uma melhor compreensão da atividade languageira dos professores formadores durante sua atividade concreta e, finalmente, sobre esta própria atividade.

Havendo esclarecido como foram realizadas nossas análises e interpretações, expomos, na próxima seção secundária, a descrição do processo pelo qual optamos para a (co)construção do *corpus* discursivo.

3.6 DESCRIÇÃO DO PROCESSO PARA A (CO)CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

Sobre a (co)construção do *corpus* de estudo desta tese, o primeiro momento de todo o processo foi entrar em contato com dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Assim, no início do ano de 2018¹³¹, conversamos, no próprio espaço do Centro de Humanidades (doravante CH) da UECE, com um professor formador de espanhol e, em seguida, com uma professora formadora de inglês, e fizemos-lhes

¹³⁰ Ver seção secundária 3.7.

¹³¹ Tendo em vista que todo o processo de (co)construção do *corpus* de nosso estudo aconteceu no ano de 2018, indicamos, nesta seção secundária (3.6), o dia, o mês e o horário de realização de cada momento da pesquisa, no entanto, evitamos repetir, cada vez, o ano.

o convite para a participação na pesquisa, o qual foi prontamente aceito pelos dois professores formadores. Naquela ocasião, não entramos em maiores detalhes sobre o processo de (co)construção do *corpus* de estudo. Ao final da conversa com cada professor formador, uma troca de telefones e de endereços eletrônicos foi efetuada.

Na sequência, avisamos, via *e-mail*, a cada professor formador que deveríamos realizar duas observações de suas aulas com o objetivo de familiarizarmo-nos com o ambiente onde eles exerciam seu trabalho e de saber quais eram as disciplinas da graduação que eles estavam ministrando durante o semestre letivo de 2017.2. Marcamos, assim, com cada professor formador o dia e o horário das aulas a serem observadas. Especificamos que duas observações, uma aula de uma disciplina teórica e uma aula de uma disciplina de prática de ensino, foram efetuadas nas salas de aula de cada professor formador.

Em seguida, enviamos um *e-mail* para cada professor formador detalhando todos os momentos a serem vivenciados no decorrer da (co)construção do *corpus* de estudo e esclarecendo, ao final da mensagem, que após tomar conhecimento do longo processo de (co)construção desse *corpus*, eles poderiam ficar à vontade para reiterar ou não suas participações na pesquisa. Os dois professores formadores responderam ao *e-mail* reafirmando suas decisões.

Cabe-nos, igualmente, esclarecer que, antes de cada momento do processo de (co)construção do *corpus*, a pesquisadora preparava os professores formadores para o momento seguinte, ou seja, ela lhes informava qual e como seria o próximo momento e quanto tempo seria necessário para a efetivação deste.

Sobre as observações das aulas dos professores formadores, a primeira aula observada foi a aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola* que aconteceu na sala C-04¹³², no horário de dezoito horas do dia sete de fevereiro. Na ocasião, havia três alunos em sala. A segunda aula foi observada no dia oito de fevereiro na mesma sala e no mesmo horário da primeira. A disciplina era de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* e seis alunos estavam presentes nesse dia. Foi solicitado à pesquisadora, pelo professor formador de espanhol, que se apresentasse aos alunos ali presentes antes do início de cada aula.

A terceira observação aconteceu no primeiro dia de março na sala B-07, no horário de oito horas da manhã. A disciplina era de *Leitura em Língua Inglesa* e dezenove alunos estavam em sala. A quarta observação ocorreu no dia dois de março na sala C-03, no

¹³² Todas as aulas observadas e filmadas dos dois professores formadores foram realizadas no Centro de Humanidades da UECE, localizada na Avenida Luciano Carneiro, nº 345, Campus de Fátima, Fortaleza, Ceará.

horário de nove e trinta da manhã, na disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*. Onze alunos estavam presentes naquele dia. A professora formadora de inglês também pediu à pesquisadora que se apresentasse aos alunos antes do início de cada aula.

Apesar de algumas anotações terem sido realizadas durante as observações, nenhuma delas compõe o *corpus* de estudo desta tese. Tratam-se de anotações mais gerais sobre o espaço da sala de aula, o cronograma¹³³ disponibilizado aos alunos, as informações gerais sobre o curso e o material a ser utilizado durante o semestre letivo de 2017.2.

Vejamos, então, o quadro-resumo desse momento do processo.¹³⁴

Quadro 3 – As observações das aulas dos professores formadores

Disciplinas	Data	Horário	Sala	Alunos presentes	Número de aulas observadas	Número de alunos oficialmente matriculados na disciplina durante o semestre de 2017.2
Produção Escrita em Língua Espanhola	07/02/18	18h	C-04	3	1	10
Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola	08/02/18	18h	C-04	6	1	7
Leitura em Língua Inglesa	01/03/18	8h	B-07	19	1	29
Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa	02/03/18	9h 30m	C-03	11	1	21

Fonte: Elaboração própria

Antes do terceiro momento do processo (a entrevista oral e individual gravada em áudio com os dois professores formadores) para a (co)construção do *corpus*, entramos em contato com os professores formadores por *e-mail* para fixarmos uma data para a execução das filmagens de suas aulas.

Foi acordado entre a pesquisadora e o professor formador de espanhol a data para a primeira filmagem na disciplina de *Produção Escrita em Língua Espanhola* que ocorreu no dia onze de abril, às dezoito horas, na sala C-04. Seis alunos estavam presentes e o conteúdo da aula tratava-se da temática *Projeto de pesquisa*. A aula durou uma hora e vinte minutos.

¹³³ Os cronogramas das quatro disciplinas (duas de inglês e duas de espanhol) referentes ao semestre letivo de 2017.2 foram solicitados pela pesquisadora aos dois professores formadores que, de imediato, enviaram-lhe via *e-mail* os arquivos em formato *word*. Desta forma, foi possível para a pesquisadora decidir, juntamente com cada um dos dois professores formadores, a melhor data para a realização das ulteriores filmagens das aulas.

¹³⁴ Ao longo desta seção secundária (3.6), apresentamos, sempre que necessário, quadros-resumo para facilitar a compreensão do processo de (co)construção do *corpus*.

A segunda aula filmada aconteceu, de comum acordo entre a pesquisadora e a professora formadora de inglês, no dia treze de abril às nove e trinta da manhã, na sala C-03. Onze alunos assistiram a aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e o texto intitulado *A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza?* (ALMEIDA FILHO, 2005) foi discutido pela professora formadora e por seus alunos. A aula teve a duração de uma hora e dezoito minutos.

Após as duas primeiras filmagens das aulas de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, passamos ao terceiro momento do processo para a (co)construção do *corpus*: a realização de duas entrevistas orais gravadas em áudio, uma entrevista com cada professor formador. Essas entrevistas nos auxiliaram a entender quem são os dois professores formadores. Mais especificamente, cada professor formador discorreu, de forma sucinta, sobre: 1. sua formação (inicial e continuada); 2. sua(s) experiência(s) como formadores de professores; 3. suas condições de trabalho; 4. suas dificuldades como formadores e, por fim; 5. sobre as ementas das disciplinas teóricas e de prática de ensino que compõem os currículos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Obviamente, cada professor formador se pronunciou a respeito da língua estrangeira com a qual trabalha.

Convém ressaltar que optamos por realizar essa entrevista individualmente e de forma semidirigida, ou seja, sem imposição de perguntas. E, embora houvesse um esquema inicial básico, este não foi aplicado com rigidez (VIÉGAS, 2007). Consideramos, assim, esse terceiro momento como uma etapa complementar dentro do processo interventivo habitual do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação pautado em princípios dialógicos e sócio-históricos.

Sobre a primeira entrevista, ela foi realizada com o professor formador de espanhol no dia dezesseis de abril, às vinte horas, na sala C-04 e durou vinte e cinco minutos. A segunda entrevista aconteceu no dia dezoito de abril, às nove e trinta da manhã, na sala C-03 com a professora formadora de inglês e teve a duração de vinte e dois minutos. Essas duas entrevistas foram transcritas e as respostas que lhe foram dadas pelos professores formadores constituem nosso *corpus* discursivo.

Abaixo, apresentamos o quadro-resumo desse momento do processo.

Quadro 4 – As entrevistas individuais gravadas em áudio com cada um dos professores formadores

Entrevistas em áudio	Data	Horário	Sala	Duração
Professor formador de espanhol	16/04/18	20h	C-04	25 m
Professora formadora de inglês	18/04/18	9h30	C-03	22 m

Fonte: Elaboração própria

Após as entrevistas, demos seguimento às filmagens de mais duas aulas dos professores formadores. Uma aula teórica foi filmada na sala de aula da professora formadora de inglês e uma aula de prática de ensino foi filmada na sala de aula do professor formador de espanhol.

Assim, dia vinte e seis de abril, às oito horas da manhã, na sala B-07, foi filmada a aula de *Leitura em Língua Inglesa* com a professora formadora de inglês. O conteúdo da aula versava sobre a temática *O ensino de leitura*. Dezesete alunos estavam presentes, e a aula durou uma hora.

A quarta filmagem realizada, nesse momento do processo, foi a aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*¹³⁵, que aconteceu no dia três de maio, às dezoito horas, na sala C-04. O conteúdo concernia à *Competência intercultural na formação de professores de espanhol como língua estrangeira*. Dois alunos compareceram neste dia, e a aula teve duração de uma hora. O Quadro 5, a seguir, facilita a compreensão desse momento do processo.

¹³⁵ Cabe-nos informar que esta aula foi uma aula extra, gentilmente programada pelo professor formador de espanhol para integrar esse momento da pesquisa, haja vista as aulas teóricas presenciais terem sido concluídas no início de março de dois mil e dezoito, conforme a ementa da disciplina prescreve. Ressaltamos que a disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* propõe 136 horas/aula no total, sendo 16 horas de aulas teóricas e 120 horas de regência efetiva em cursos de idioma ou em salas de aula de Língua Estrangeira para fins específicos.

Quadro 5 – A primeira etapa de filmagens das aulas dos professores formadores – Total de quatro aulas

Disciplina	Data	Horário	Sala	Alunos presentes	Conteúdo da aula	Duração da filmagem da aula	Número de aulas filmadas
Produção Escrita em Língua Espanhola	11/04/18	18h	C-04	6	<i>Projeto de pesquisa</i>	1h20	1
Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa	13/04/18	9h30	C-03	11	<i>Texto de Almeida Filho (2005)</i>	1h18	1
-	-	-	-	-	-	-	-
Leitura em Língua Inglesa	26/04/18	8h	B-07	17	<i>O ensino de leitura</i>	1h	1
Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola	03/05/18	18h	C-04	2	<i>Competência cultural na formação de professores de espanhol como língua estrangeira</i>	1h	1

Fonte: Elaboração própria

Temos, portanto, um total de quatro aulas gravadas em vídeo, mais precisamente, temos quatro horas e trinta e oito minutos de gravação de situações concretas de trabalho dos dois professores formadores em aulas de disciplinas teóricas e de prática de ensino. Enfatizamos que com essas filmagens podemos ter uma ideia de como está acontecendo, em linhas gerais, a formação inicial de futuros professores de LE nos cursos de Licenciatura em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

A partir dessas filmagens, efetuamos a seleção e a edição de algumas seqüências de situações concretas de aula para a realização da primeira autoconfrontação simples com cada professor formador. Esse momento visou à produção de dois curtos vídeos – um para cada professor – que uniram excertos de suas duas aulas e que suscitaram sua verbalização sobre a própria atividade de trabalho.

Neste momento do processo, essas seqüências de situações concretas de aula foram definidas pela pesquisadora em conformidade com suas questões de pesquisa (geral e específicas) e buscaram mostrar, sugerir ou evocar comentários de cada um dos professores formadores que elucidassem aspectos pertinentes a sua atividade concreta de trabalho, ou seja, a sua prática docente na formação de futuros professores de línguas inglesa e espanhola.

Essas seqüências abordavam, de forma geral, temáticas relacionadas à: 1. integração da teoria à prática na formação inicial docente; 2. transmissão ou coconstrução de

conhecimentos em sala de aula; 3. diferenças e/ou semelhanças em licenciaturas de duas diferentes línguas (inglês e espanhol) e 4. atividade languageira dos professores formadores durante (e sobre) suas práticas formativas.

O vídeo preparado para a professora formadora de inglês com as cenas de suas duas aulas filmadas tinha a duração de quatorze minutos e quarenta segundos e contava com dezessete sequências, a saber: treze sequências referentes à aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e quatro referentes à aula de *Leitura em Língua Inglesa*. Já o vídeo elaborado para o professor formador de espanhol tinha a duração de quinze minutos e sete segundos e contava com quinze sequências, a saber: sete sequências referentes à aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e oito referentes à aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*. Em seguida, uma autoconfrontação simples foi realizada com cada professor formador.

Para uma melhor visualização da produção desses vídeos, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 6 – Os vídeos organizados pela pesquisadora com as sequências de situações concretas de trabalho dos professores formadores para a primeira etapa de autoconfrontação simples

Professor formador	Número de sequências da aula da disciplina teórica	Número de sequências da aula da disciplina de prática de ensino	Total de sequências	Duração do vídeo
Língua inglesa	4	13	17	14m 40s
Língua espanhola	7	8	15	15m 07s

Fonte: Elaboração própria

O primeiro momento da autoconfrontação simples aconteceu no dia sete de maio, às dez horas da manhã, no CCLIN¹³⁶ do CH da UECE (sala LETRAFORTE) com a professora formadora de inglês. Esse momento foi filmado e durou uma hora e dezessete minutos. O segundo momento da autoconfrontação simples realizou-se com o professor formador de espanhol nos dias sete e nove de maio, às vinte horas e trinta minutos e às oito e trinta da manhã, na sala de reuniões do CH da UECE e na sala multiuso 2 no CCLIN,

¹³⁶ CCLIN (Cidade Cultura e Linguagem) é um espaço da Pós-Graduação no CH da UECE o qual dispõe de vários laboratórios, dentre os quais o LETRAFORTE, sala na qual foram realizadas as filmagens dessa autoconfrontação.

respectivamente¹³⁷. Somando-se esses dois momentos, a autoconfrontação simples com o professor formador de espanhol durou duas horas e três minutos. Os diálogos produzidos durante esses momentos de autoconfrontação simples com os dois professores formadores foram transcritos e serviram de *corpus* para esta tese.

Podemos observar, a seguir, como foi essa primeira etapa de autoconfrontação simples no quadro-resumo que elaboramos.

Quadro 7 – A primeira etapa de autoconfrontação simples

Professor formador	Data	Horário fixado	Sala	Duração da autoconfrontação simples
Língua inglesa	07/05/18	10h	Letraforte – CCLIN	1h 17m
Língua espanhola	07/05/18 e 09/05/18	20h30 e 8h30	Sala de reuniões do CH e sala multiuso 2 – CCLIN	1h 03m + 1h

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente a essas primeiras autoconfrontações simples, ocorreu uma formação de 10 horas – *O ensino como trabalho*¹³⁸ – sustentada pelos princípios clínicos e ergonômicos da atividade com os dois professores formadores. Essa formação objetivou propor a esses professores formadores, a partir dos vídeos de suas próprias atividades, alguns dos fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçam os estudos clínicos e ergonômicos da atividade¹³⁹. A exposição desses princípios teóricos e metodológicos (10 horas de formação) se deu por meio de *slides*, conforme apresentado nos planos de aula de cada um dos três encontros da formação (Apêndices A, B e C).

Para essa formação, partimos do próprio material gravado das *atividades realizadas* dos dois professores formadores em suas salas de aula. Nessa direção, cenas das aulas gravadas de cada professor formador foram selecionadas e submetidas à discussão durante a formação¹⁴⁰, com o fito de apoiar-nos na própria prática docente dos professores

¹³⁷ Esse momento foi realizado em dois dias porque, no dia sete de maio, em razão do horário avançado (iniciamos a autoconfrontação simples às vinte horas e trinta minutos), tivemos de postergar o seu término para o dia nove de maio de 2018 às oito e trinta da manhã.

¹³⁸ Intitulamos a formação ofertada aos dois professores formadores de *O ensino como trabalho* em razão do livro *O ensino como trabalho*, organizado por Machado (2004), ter sido uma obra fundamental e inspiradora para o conhecimento e a divulgação da abordagem ergonômica da atividade docente em território brasileiro.

¹³⁹ Tentamos, conforme o tempo que tínhamos disponível para a formação, ou seja, 10h/a, apresentar o máximo possível dos principais fundamentos que guiam os estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

¹⁴⁰ Ressaltamos que o objetivo da formação *O ensino como trabalho* não corresponde aos objetivos de nenhuma das autoconfrontações (simples e cruzada) realizadas. A pesquisadora, no decorrer dessa formação, além de pesquisadora também atuava como formadora, haja vista tratar-se de uma formação continuada que foi

formadores para, então, introduzir alguns fundamentos teóricos e metodológicos utilizados na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade. Partimos, assim, da atividade concreta de cada professor formador em sala de aula¹⁴¹, para, em seguida, apresentar a teoria, afinal, como afirma Bakhtin (2011, p. 198), “[...] para objetivar e concluir a consciência do outro, nunca se utilizar de nada que seja inacessível a essa mesma consciência, que esteja fora dos seus horizontes.”

O primeiro dia da formação aconteceu no dia dezesseis de maio¹⁴². Na ocasião, foram apresentadas aos dois professores formadores quatro sequências de suas aulas: duas sequências da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e duas sequências da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*¹⁴³. O objetivo, neste dia, era partir das imagens das aulas dos dois professores formadores para trabalhar o texto *Trabalho do professor e trabalho de ensino* (AMIGUES, 2004) e os aportes teóricos ali apresentados e discutidos, a saber: *a abordagem ergonômica da atividade docente, o trabalho prescrito, o trabalho realizado, a tarefa, a atividade, o real da atividade, as prescrições descendentes e ascendentes, as dimensões coletivas e subjetivas da atividade, a (re)concepção e a organização das prescrições*, entre outros. Esse primeiro encontro durou uma hora e trinta minutos¹⁴⁴. Ao final, como atividade extraclasse, os professores formadores receberam o texto *O ensino como trabalho* (SOUZA-E-SILVA, 2004) para ser discutido no encontro seguinte.

No dia vinte e oito de maio, realizou-se o segundo dia da formação orientada pelos princípios clínicos e ergonômicos da atividade. Nesse dia, a pesquisadora apresentou aos dois professores formadores quatro sequências de suas aulas: duas cenas da aula de *Leitura em Língua Inglesa*, uma da aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e uma da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*. O objetivo era iniciar a discussão a partir de situações concretas de sala de aula para introduzir as noções de: *as regras do ofício, as ferramentas, o gênero da atividade, o estilo profissional, a gestão do meio-aula, o cansaço do professor, a (re)concepção na ação, a variabilidade, a complexidade e a singularidade das situações de trabalho, a compreensão para a transformação, a transformação para a*

proposta aos sujeitos desta pesquisa e cujo objetivo central era introduzir e discutir alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos provenientes da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade.

¹⁴¹ Cada atividade concreta selecionada deveria guiar e amparar a introdução dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados durante a formação.

¹⁴² Os três dias de formação aconteceram às oito e trinta da manhã na sala multiuso 2 do CCLIN no Centro de Humanidades da UECE.

¹⁴³ Lembramos que sequências são trechos de aulas filmadas, previamente selecionados pela pesquisadora e/ou pelos sujeitos participantes da pesquisa, e submetidos à visualização, bem como aos comentários destes últimos durante a realização das sessões de autoconfrontações.

¹⁴⁴ Os três dias de formação foram gravados em vídeo e os diálogos produzidos foram transcritos. Lembramos que excertos destes diálogos também integram o *corpus* de estudo desta tese.

compreensão e, por fim, a abordagem clínica da atividade. Todo esse arcabouço teórico foi desenvolvido, apoiando-se nas imagens das aulas dos dois professores formadores e nos textos de Amigues (2004) e de Souza-e-Silva (2004)¹⁴⁵. Esse segundo dia de encontro teve a duração de uma hora e cinquenta e um minutos. Ao final, como atividade extraclasse, os professores formadores receberam os textos *Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento de formação docente* (MAGALHÃES; MORAES, 2016) e *Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação* (MORAES; MAGALHÃES, 2017) para serem discutidos no último dia de encontro.

O terceiro dia da formação foi realizado no dia trinta de maio e teve, como material desencadeador das discussões que foram estabelecidas, duas sequências da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, uma da aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e uma da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*. Neste dia, o objetivo era apresentar e discutir (sobre): *as verbalizações dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, a insuficiência das observações para a compreensão do real da atividade, as observações obrigatórias durante as disciplinas de prática de ensino, os métodos indiretos na perspectiva da psicologia vigotskiana, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, a importância do outro na construção do conhecimento, o instrumento psicológico e o artefato.*

Assim como nos dois outros dias de formação, todas as explanações teóricas desenvolvidas tiveram origem na própria cena da atividade concreta dos dois professores formadores em suas salas de aula. Para fundamentar as discussões, foram lidos trechos dos artigos de Magalhães; Moraes (2016) e Moraes; Magalhães (2017) e expostos alguns exemplos das análises presentes nos dois artigos mencionados.

Este último encontro durou uma hora e trinta e sete minutos. Ao final, os professores formadores fizeram uma rápida avaliação oral da formação *O ensino como trabalho* e receberam um certificado de participação – referendado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE e pelo Grupo de Estudo Linguagem, Formação e Trabalho – equivalente a 10 horas/aula de formação.

Para uma melhor compreensão da formação oferecida aos dois professores formadores, produzimos um quadro resumido que se encontra logo a seguir.

¹⁴⁵ Para cada um dos três dias que constituíram a formação, a pesquisadora produziu um material em *power point* que reunia os pressupostos teóricos a serem abordados e, ao mesmo tempo, facilitava sua apresentação.

Quadro 8 – A formação de 10 horas pautada nos princípios clínicos e ergonômicos da atividade

Data	Sala	Horário	Sequências apresentadas	Textos trabalhados	Duração	Pressupostos teórico-metodológicos discutidos com os dois professores formadores
1º dia: 16/05/ 18	Multiuso 2 – CCLIN	8h30	Duas sequências da aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> + duas da aula de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>	Amigues (2004)	1h 30m	<ul style="list-style-type: none"> - A abordagem ergonômica da atividade docente; - O trabalho prescrito e o trabalho realizado; - A tarefa e a atividade; - O real da atividade; - As prescrições descendentes e ascendentes; - As dimensões coletivas e subjetivas da atividade; - A (re)concepção e a organização das prescrições; entre outros.
2º dia: 28/05/ 18	Multiuso 2 – CCLIN	8h30	Duas sequências da aula de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> + uma da aula de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> + uma da aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i>	Amigues (2004) e Souza-e-Silva (2004)	1h 50m	<ul style="list-style-type: none"> - As regras do ofício; - As ferramentas; - O gênero da atividade; - O estilo profissional; - A gestão do meio-aula; - O cansaço do professor; - A (re)concepção na ação; - A variabilidade, a complexidade e a singularidade das situações de trabalho; - A compreensão para a transformação e a transformação para a compreensão; - A abordagem clínica da atividade.
3º dia: 30/05/ 18	Multiuso 2 – CCLIN	8h30	Duas sequências da aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> + uma da aula de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> + uma da aula de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>	Magalhães; Moraes (2016) e Moraes; Magalhães (2017)	1h 37m	<ul style="list-style-type: none"> - As verbalizações dos trabalhadores sobre o próprio trabalho; - A insuficiência das observações para a compreensão do real da atividade; - As observações obrigatórias durante as disciplinas de prática de ensino; - Os métodos indiretos na perspectiva da psicologia vigotskiana; - O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação; - A importância do outro na construção do conhecimento; - O instrumento psicológico e o artefato.

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente à formação proposta aos dois professores formadores, realizamos um segundo momento de filmagens de situações concretas de trabalho docente, ou seja, mais uma aula de uma disciplina teórica e mais uma aula de uma disciplina de prática de ensino de cada professor formador foram gravadas em vídeo.

A primeira filmagem, pós- formação, foi efetuada no dia vinte e nove de maio às oito horas da manhã, na sala B-07. A aula filmada tratava-se da disciplina de *Leitura em Língua Inglesa* que, na ocasião, ponderava sobre *Os benefícios da leitura extensiva*. A aula contou com a presença de vinte alunos e teve a duração de uma hora e quatro minutos. No dia seguinte, trinta de maio, às dezoito horas, na sala C-04, filmamos a aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola*. Quatro alunos estavam em sala e o conteúdo apresentado e discutido era sobre o *Gênero comunicação oral*. A aula durou uma hora e nove minutos.

A terceira aula filmada, pós- formação, foi a aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, realizada no dia oito de junho, às nove e trinta da manhã, na sala C-03. A aula durou uma hora e dezesseis minutos e teve como objetivo o relato oral dos alunos a respeito das observações obrigatórias que haviam sido efetuadas em turmas de língua inglesa de escolas públicas de ensino fundamental e médio de Fortaleza. Nove alunos estavam presentes na aula.

A quarta e última filmagem ocorreu no dia vinte e um de junho, às dezoito horas, na disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*. Nesse dia, o professor formador fez uma avaliação da regência dos formandos por meio de aulas que foram gravadas em vídeo por eles próprios, ou seja, pelos formandos. Nossa gravação contemplou o diálogo do professor formador com quatro de seus alunos e teve a duração de uma hora e cinquenta e oito minutos.

Observemos, a seguir, para uma melhor compreensão, o Quadro 9.

Quadro 9 – A segunda etapa de filmagens das aulas dos professores formadores

Disciplina	Data	Horário	Sala	Alunos presentes	Conteúdo da aula	Duração da aula	Número de aulas filmadas
Leitura em Língua Inglesa	29/05/18	8h	B-07	20	<i>Os benefícios da leitura extensiva</i>	1h 04m	1
Produção Escrita em Língua Espanhola	30/05/18	18h	C-04	4	<i>Gênero comunicação oral</i>	1h 09m	1
Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa	08/06/18	9h30	C-03	9	<i>Relatório oral dos alunos sobre as observações efetuadas</i>	1h 16m	1
Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola	21/06/18	18h	C-04	4	<i>Avaliação da regência por meio de aulas gravadas em vídeos</i>	1h 58m	1

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, efetuamos mais uma autoconfrontação simples com cada professor formador. Para esse segundo momento de autoconfrontação simples, solicitamos aos dois professores formadores que assistissem, na íntegra, as suas duas últimas aulas filmadas (uma aula de uma disciplina teórica e uma aula de prática de ensino)¹⁴⁶ e selecionassem uma sequência¹⁴⁷ de cada aula para a realização dessa segunda autoconfrontação simples. Limitamos a escolha à apenas uma sequência de cada aula porque a pesquisadora também deveria selecionar sequências, que fossem ao encontro de suas questões de pesquisa, para serem visualizadas e comentadas por cada professor formador.

Assim, um *Hard Disk* externo (doravante HD) foi entregue à professora formadora de inglês no dia trinta e um de julho, às dezoito horas, na sala dos professores do CH da UECE. Nesse momento, a pesquisadora lhe deu as seguintes instruções: 1. uma sequência de cada aula deve ser selecionada; 2. cada sequência pode ter o tempo que for necessário; e 3. as duas sequências devem ser significativas, levando em consideração todo o processo da pesquisa.

No dia vinte de agosto, às vinte e três horas e vinte e cinco minutos, a professora formadora de inglês enviou por mensagem *whatsapp* para a pesquisadora as sequências escolhidas. No entanto, contrariamente às instruções, a professora formadora havia escolhido quatro sequências da aula de *Leitura em Língua Inglesa* e cinco da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*. No total foram nove sequências selecionadas pela professora formadora de inglês, o que resultou na produção de um vídeo de dez minutos e vinte e cinco segundos¹⁴⁸.

No que concerne ao professor formador de espanhol, o HD externo foi-lhe entregue no dia dois de agosto, às dezessete horas e trinta minutos, no pátio do CH da UECE e lhe foram dadas as mesmas instruções dadas à professora formadora de inglês.

No dia dezenove de agosto, às dezesseis horas e vinte e seis minutos, o professor formador enviou por *e-mail* para a pesquisadora as sequências escolhidas. Assim como a professora formadora de inglês, ou seja, contrariamente às instruções, ele havia escolhido três

¹⁴⁶ Mais precisamente, a professora formadora de inglês recebeu os vídeos integrais de suas duas aulas que foram filmadas nos dias vinte e nove de maio e oito de junho e o professor formador de espanhol recebeu os vídeos integrais de suas duas aulas que foram filmadas nos dias trinta de maio e um de junho.

¹⁴⁷ Essa sequência deveria ser entendida como significativa para o professor formador em relação aos momentos anteriores do processo da pesquisa que levaram à (co)construção do *corpus* discursivo.

¹⁴⁸ Uma das cenas selecionadas pela professora formadora de inglês, em relação à sua aula de *Leitura em Língua Inglesa*, coincidiu com a escolha da pesquisadora. Desse modo, para não repetir a sequência durante a segunda autoconfrontação simples, decidimos remover a sequência do vídeo que foi elaborado a partir das escolhas da professora formadora. Todavia essa sequência permaneceu no vídeo elaborado pela pesquisadora.

sequências da aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola*¹⁴⁹ e seis da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*. No total foram nove sequências selecionadas pelo professor formador de espanhol, o que resultou na produção de um vídeo de treze minutos e doze segundos. Vejamos, logo abaixo, o quadro-resumo com essas explicações.

Quadro 10 – Seleção, realizada por cada professor formador, de sequências das aulas que foram filmadas após a formação de 10 horas

Professor formador	Data de entrega dos vídeos das aulas na íntegra	Data de recebimento, pela pesquisadora, das sequências escolhidas	Número de sequências escolhidas	Duração total do vídeo
Língua Inglesa	31/07/2018	20/08/18	9	10m 25s
Língua Espanhola	02/08/18	19/08/18	9	13m 12s

Fonte: Elaboração própria

Já em relação às escolhas da pesquisadora, esclarecemos que foram selecionadas quatro sequências da aula de *Leitura em Língua Inglesa*, três da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, três da aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e cinco da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*. A partir daí, mais dois vídeos, utilizados durante a segunda autoconfrontação simples com cada professor formador, foram produzidos.

Para a professora formadora de inglês, produzimos um vídeo de seis minutos e trinta e dois segundos e para o professor formador de espanhol um vídeo de dez minutos e quarenta e três segundos para a realização da segunda autoconfrontação simples com cada professor formador. O Quadro 11 nos dá uma ideia mais clara a respeito dessa seleção.

¹⁴⁹ As cenas selecionadas pelo professor formador de espanhol, em relação à sua aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola*, coincidiram com a escolha da pesquisadora. Desse modo, o vídeo produzido a partir das escolhas do professor formador a respeito dessa aula foi usado na íntegra durante a segunda autoconfrontação simples.

Quadro 11 – Seleção, realizada pela pesquisadora, de sequências das aulas que foram filmadas após a formação de 10 horas

Disciplina	Número de sequências escolhidas	Duração total do vídeo
Leitura em Língua Inglesa	4	6m 32s
Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa	3	
Produção escrita em Língua Espanhola	3	10m 43s
Estágio supervisionado IV em Língua Espanhola	5	

Fonte: Elaboração própria

No dia vinte e nove de agosto, às nove horas e trinta minutos da manhã, no CCLIN do CH da UECE (sala LETRAFORTE), realizamos a segunda autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês.

No início desse momento, a pesquisadora mostrou à professora formadora o vídeo produzido a partir de suas escolhas e, em seguida, pediu-lhe para selecionar uma ou, no máximo, duas sequências – de cada aula – que ela considerasse mais significativa(s) em relação à sua experiência no processo da pesquisa e que, em seguida, fizesse comentários a respeito. Tomamos essa decisão, porque, como especificado anteriormente, a professora formadora de inglês havia escolhido nove cenas de suas duas aulas em vez de uma cena de cada aula. Já o vídeo de seis minutos e trinta e dois segundos preparado pela pesquisadora foi apresentado na íntegra para a professora formadora de inglês durante a segunda autoconfrontação simples, cuja duração foi de uma hora e vinte e nove minutos.

Para a segunda autoconfrontação simples realizada com o professor formador de espanhol, procedemos da mesma forma. O vídeo produzido a partir de suas escolhas lhe foi apresentado e pedimos-lhe que selecionasse uma sequência, ou no máximo duas, de sua aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*¹⁵⁰ e fizesse comentários a respeito. Lembramos que o professor formador de espanhol havia feito uma seleção de seis cenas desta aula. No concernente ao vídeo de dez minutos e quarenta e três segundos preparado pela pesquisadora, ele também foi apresentado na íntegra para o professor formador de espanhol durante a autoconfrontação simples que durou uma hora e trinta e sete minutos.

Sobre a segunda etapa de autoconfrontação simples, observemos o Quadro 12.

¹⁵⁰ Não houve a necessidade de pedir ao professor formador de espanhol que escolhesse apenas uma cena da aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola*, uma vez que as cenas selecionadas somavam apenas três e eram exatamente as mesmas cenas escolhidas pela pesquisadora.

Quadro 12: A segunda etapa de autoconfrontação simples

Professor formador	Data	Horário fixado	Sala	Duração da autoconfrontação simples
Língua inglesa	29/08/18	9h30	Letraforte – CCLIN	1h 29m
Língua espanhola	12/09/2018	18h00	Sala de reuniões do CH	1h 37m

Fonte: Elaboração própria

Buscamos, nesse momento da segunda autoconfrontação simples, perceber possíveis modificações nas atividades docentes dos professores formadores e/ou em suas atividades linguageiras após o processo inicial da pesquisa, ou seja, posteriormente às observações que efetuamos de suas aulas, à entrevista em áudio, à primeira autoconfrontação simples e à formação *O ensino como trabalho*.

Após o segundo momento de autoconfrontação simples, houve a realização de uma autoconfrontação cruzada. Esse último momento do processo aconteceu no dia dez de dezembro, às 14 horas, na residência do professor formador de espanhol¹⁵¹. A filmagem dessa autoconfrontação teve a duração de duas horas e os diálogos produzidos entre os dois professores formadores e a pesquisadora foram transcritos e também compõem o *corpus* discursivo desta tese.

Durante a autoconfrontação cruzada, proporcionamos um espaço de encontro e diálogo entre pares profissionais (professor formador de espanhol e professora formadora de inglês) no qual lhes foi permitido colocar em questão o trabalho um do outro e, por mais uma vez, observar e analisar o seu próprio trabalho. Para isso, levamos para a realização da autoconfrontação cruzada um vídeo com imagens selecionadas das oito aulas gravadas dos dois professores formadores (quatro aulas filmadas antes da formação *O ensino como trabalho* e quatro aulas filmadas pós-formação), bem como imagens selecionadas das quatro autoconfrontações simples realizadas com os dois profissionais (duas autoconfrontações simples pré-formação e duas autoconfrontações simples pós-formação com cada professor formador).

¹⁵¹ A autoconfrontação cruzada havia sido fixada para o dia dez de dezembro de 2018, no entanto, nos dias dez e onze de dezembro do referido ano, o Centro de Humanidades da UECE encontrava-se reservado para o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em razão da segunda fase do Exame de Escolaridade do Vestibular 2019. O professor formador de espanhol, gentilmente, ofereceu o espaço de sua residência para a realização da autoconfrontação cruzada, o que foi prontamente aceito pela professora formadora de inglês e pela pesquisadora. Todo o material necessário, com exceção do aparelho *Data show* que pertencia ao professor formador de espanhol, foi fornecido pela pesquisadora.

O vídeo com essas imagens tinha a duração de vinte e cinco minutos e quinze segundos e apresentava treze sequências de situações concretas de sala de aula de cada um dos professores formadores com seus respectivos comentários produzidos durante as autoconfrontações simples. Oito dessas treze sequências eram compostas por imagens mescladas de situações concretas das aulas dos dois professores formadores com seus próprios comentários sobre essas situações, de forma concomitante. Ou seja, cada uma dessas oito sequências, compreendia uma combinação de imagens de aulas e de comentários em autoconfrontação simples dos dois professores formadores, simultaneamente. As outras cinco sequências expunham imagens de situações concretas de aula e de comentários apenas de um dos professores formadores; por vezes, o professor formador de espanhol era o profissional que aparecia na sequência inteira e por outras vezes era a professora formadora de inglês que aparecia em toda a sequência.

As treze sequências que integravam o vídeo foram organizadas, pela pesquisadora, por temáticas que pudessem viabilizar uma discussão (em linhas gerais) consonante e/ou dissonante entre os dois professores formadores a respeito de suas práticas formativas ou de suas atividades languageiras sobre suas práticas formativas. As sequências temáticas eram: 1. Fichas pedagógicas no estágio de observação e filmagens de aulas no estágio de regência nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE; 2. Relatórios finais das disciplinas de prática de ensino nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE; 3. Troca de experiências entre pares formadores e entre professores formadores e seus alunos; 4. A experiência do “outro” como fator de aprendizagem; 5. O professor formador (deve) prepara(r) os futuros professores de língua estrangeira para trabalhar temas transversais em suas aulas?; 6. O papel do professor de língua estrangeira; 7. Uma preparação para o futuro trabalho de ensino; 8. Aula em língua estrangeira ou aula em língua materna na formação inicial docente; 9. Uso de metáforas na prática docente do professor formador; 10. O *feedback* do professor formador para os alunos em formação inicial docente; 11. Readaptação de material didático; 12. Revisão dos conteúdos das disciplinas de estágio nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE e 13. O ensino das línguas espanhola e inglesa no Brasil.

A escolha dessas temáticas foi estabelecida de forma que pudesse alcançar o objetivo que tínhamos definido para este momento da pesquisa, isto é, promover uma situação de trocas e diálogos, divergentes e/ou convergentes, com os sujeitos da pesquisa sobre as suas situações concretas de trabalho (e de seu par profissional) e sobre os seus comentários em

autoconfrontação simples (e de seu par profissional) a respeito dessas situações. Diante disso, esclarecemos que não necessariamente todas essas temáticas aparecem em nossas análises e interpretações.

A autoconfrontação cruzada, ao final do processo para a (co)construção do *corpus* desta tese, mostrou-se, assim, oportuna para engendrar um diálogo amplo, contínuo e complexo¹⁵² entre os dois professores formadores sobre as situações concretas de suas próprias aulas (bem como sobre aquelas de seu par profissional) e os comentários que eles desenvolveram a partir dessas situações em autoconfrontação simples.

Nesse processo autoconfrontativo (simples e cruzado), entre o profissional, sua atividade laborativa e sua atividade linguageira sobre sua atividade laborativa, não há rupturas. Ou seja, “[...] essa cadeia de criatividade e de compreensão [...], deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua [...]. Em nenhum ponto a cadeia se quebra [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 34). O que há, portanto, são encadeamentos dialógicos e contínuos que conduz o profissional a uma compreensão mais aprofundada sobre a própria atividade concreta de trabalho; seja ela presente, passada ou futura.

Para um maior entendimento desse momento do processo, elaboramos um quadro-resumo:

¹⁵² Compreendemos esse termo no sentido de os diálogos produzidos nesse momento do processo se tratarem de uma segunda atividade linguageira sobre uma primeira. Seria, à luz de Vieira e Faïta (2003), um *segundo nível da atividade*: uma atividade linguageira sobre uma outra atividade linguageira. Ou seja, no momento da autoconfrontação cruzada, o profissional encontra-se diante de imagens de situações concretas de seu trabalho e de comentários que ele mesmo produziu sobre essas situações no momento da autoconfrontação simples; por conseguinte, há a possibilidade de uma verbalização de novos comentários sobre os já existentes.

Quadro 13 – A autoconfrontação cruzada

Professores formadores + pesquisadora	Data	Horário fixado	Local	Duração da autoconfrontação cruzada	Número de sequências apresentadas aos dois professores formadores	Duração total do vídeo com as treze sequências
Professor formador de espanhol + professora formadora de inglês + pesquisadora	10/12/2018	14h	Residência do professor formador de espanhol	2h	13	25m 15s
Temáticas das treze sequências apresentadas aos dois professores formadores durante a autoconfrontação cruzada				<p><i>1. Fichas pedagógicas no estágio de observação e filmagens de aulas no estágio de regência nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, 2. Relatórios finais das disciplinas de prática de ensino nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, 3. Troca de experiências entre pares formadores e entre professores formadores e seus alunos, 4. A experiência do “outro” como fator de aprendizagem, 5. O professor formador (deve) prepara(r) os futuros professores de língua estrangeira para trabalhar temas transversais em suas aulas?, 6. O papel do professor de língua estrangeira, 7. Uma preparação para o futuro trabalho de ensino, 8. Aula em língua estrangeira ou aula em língua materna na formação inicial docente, 9. Uso de metáforas na prática docente do professor formador, 10. O feedback do professor formador para os alunos em formação inicial docente, 11. Readaptação de material didático, 12. Revisão dos conteúdos das disciplinas de estágio nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE e 13. O ensino das línguas espanhola e inglesa no Brasil.</i></p>		
Sequências que apresentavam, simultaneamente, imagens das aulas dos dois professores formadores e de seus respectivos comentários sobre essas aulas em autoconfrontação simples. Total de oito sequências				<p><i>1. Fichas pedagógicas no estágio de observação e filmagens de aulas no estágio de regência nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, 2. Relatórios finais das disciplinas de prática de ensino nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, 4. A experiência do “outro” como fator de aprendizagem, 5. O professor formador (deve) prepara(r) os futuros professores de língua estrangeira para trabalhar temas transversais em suas aulas?, 6. O papel do professor de língua estrangeira, 9. Uso de metáforas na prática docente do professor formador, 10. O feedback do professor formador para os alunos em formação inicial docente e 11. Readaptação de material didático,</i></p>		
Sequências que apresentavam imagens das aulas e dos comentários sobre essas aulas em autoconfrontação simples de apenas um dos professores formadores. Total de cinco sequências				<p><i>3. Troca de experiências entre pares formadores e entre professores formadores e seus alunos, 7. Uma preparação para o futuro trabalho de ensino, 8. Aula em língua estrangeira ou aula em língua materna na formação inicial docente, 12. Revisão dos conteúdos das disciplinas de estágio nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE e 13. O ensino das línguas espanhola e inglesa no Brasil.</i></p>		

Fonte: Elaboração própria

Exploramos, portanto, em nossas análises e interpretações (seção 4), as respostas dadas pelos professores formadores às duas entrevistas individuais gravadas em áudio, os diálogos resultantes das duas autoconfrontações simples com cada professor formador, da formação *O ensino como trabalho*, da autoconfrontação cruzada e das situações concretas em suas salas de aula. Tudo isso com o objetivo de confirmar, refutar, destacar e/ou avaliar possíveis convergências e/ou divergências entre o seu fazer, o seu dizer e o seu formar antes e depois da formação embasada nos princípios clínicos e ergonômicos da atividade que lhes foi proposta.

Buscamos, a partir de uma leitura minuciosa desse *corpus* discursivo (co)construído, refletir sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas advindas após a intervenção clínica e ergonômica da atividade docente para a transformação da atividade linguageira e docente dos dois professores formadores e, eventualmente, para a formação inicial de futuros professores de línguas inglesa e espanhola.

Cabe ainda esclarecer que obtivemos o total de 373 (trezentas e setenta e três) páginas de transcrição¹⁵³. Todo esse material transcrito, assim como os registros feitos em vídeo e os outros dados produzidos, encontram-se devidamente resguardados no arquivo pessoal da pesquisadora e, ao término da pesquisa, fica à disposição dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

Para uma melhor visualização de todo o processo metodológico da pesquisa, organizamos, abaixo, um quadro sinótico:

Quadro 14 – Descrição do processo para a (co)construção do *corpus* discursivo e suas finalidades

(continua)

O PROCESSO	FINALIDADES	TOTAL
1. Primeiro momento: Conversa individual com os dois professores formadores e convite para a participação na pesquisa	Ter um primeiro contato com os professores formadores e fazer o convite para participarem da pesquisa.	Dois momentos distintos de conversa
2. Segundo momento: Observação de uma aula teórica e de uma aula de prática de ensino de cada professor formador	Familiarizar-se com o ambiente onde os dois professores formadores exercem seu trabalho e saber quais eram as disciplinas a serem ministradas durante o semestre de 2017.2.	Quatro observações
3. Terceiro momento: Entrevista oral e individual gravada em áudio	Entender quem são os dois professores formadores: sua	Uma entrevista com cada professor formador

¹⁵³ É importante frisar que não havia a necessidade de transcrever na íntegra as oito aulas filmadas dos dois professores formadores (quatro aulas da professora formadora de inglês mais quatro aulas do professor formador de espanhol). Realizamos a transcrição apenas das sequências dessas aulas que foram apresentadas aos professores formadores durante as sessões de autoconfrontações (simples e cruzada).

Quadro 14 – Descrição do processo para a (co)construção do *corpus* discursivo e

(conclusão)

com os professores formadores	formação, sua experiência como formador de professores, suas dificuldades, suas condições de trabalho, entre outros aspectos.	
4. Quarto momento: Primeira etapa de filmagens das aulas dos professores formadores: uma aula teórica e uma aula de prática de ensino de cada professor formador	Gravar em vídeo as aulas dos dois professores formadores com o objetivo de torná-los observadores de sua própria atividade nos momentos subsequentes.	Quatro aulas filmadas
5. Quinto momento: Realização de duas autoconfrontações simples: uma com cada professor formador	Criar um espaço no qual os dois professores formadores, em diálogo com o analista externo, se tornassem analistas e intérpretes de sua <i>atividade realizada</i> .	Duas autoconfrontações simples
6. Sexto momento: Formação de 10 horas sustentada pelos princípios clínicos e ergonômicos da atividade	Introduzir alguns fundamentos teóricos e metodológicos utilizados na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade a partir de filmagens da atividade concreta de cada professor formador.	Três encontros de duas horas cada (mais quatro textos teóricos para leitura complementar)
7. Sétimo momento: Segunda etapa de filmagens das aulas dos professores formadores: uma aula teórica e uma aula de prática de ensino de cada professor formador	Gravar em vídeo as aulas dos dois professores formadores com o objetivo de torná-los, mais uma vez, observadores de sua própria atividade.	Quatro aulas filmadas
8. Oitavo momento: Entrega, a cada professor formador, dos vídeos de suas duas últimas aulas filmadas na íntegra (uma aula teórica e uma aula de prática de ensino de cada professor formador) para a seleção de uma cena de cada aula	Proporcionar a ambos os professores formadores uma participação ativa na escolha das sequências de suas <i>atividades realizadas</i> a serem comentadas durante as segundas autoconfrontações simples.	Um momento com cada professor formador para a entrega das imagens (gravadas na íntegra) de suas próprias aulas
9. Nono momento: Realização de mais duas autoconfrontações simples: uma com cada professor formador	Criar, mais uma vez, um espaço no qual os dois professores formadores se tornassem analistas e intérpretes de sua <i>atividade realizada</i> , percebendo, eles mesmos e/ou com o auxílio do analista externo, eventuais transformações em sua atividade docente e/ou em sua atividade linguageira sobre sua <i>atividade realizada</i> .	Duas autoconfrontações simples
10. Décimo momento: Realização de uma autoconfrontação cruzada com os dois professores formadores	Oferecer aos dois professores formadores um espaço de encontro entre pares profissionais e analista externo no qual lhes foi permitido colocar em questão a atividade de trabalho do outro professor formador e, por mais uma vez, analisar o seu próprio trabalho.	Uma autoconfrontação cruzada

Fonte: Elaboração própria

Um mês após a realização da autoconfrontação cruzada, decidimos tornar os dois professores formadores conhecedores das análises e interpretações que havíamos efetuado até aquele momento. Assim sendo, entregamos-lhes vinte e uma páginas que contemplavam a resposta fornecida à nossa primeira questão específica de pesquisa: 1. *Como acontece a atual*

formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?

A leitura dessas análises e interpretações não era obrigatória, ou seja, cada professor formador as lia, apenas, no caso de interesse e/ou curiosidade pelo propósito da pesquisa; por conseguinte, tal atitude não foi considerada como um outro momento do processo para a (co)construção de nosso *corpus* discursivo.¹⁵⁴

De fato, essa decisão ratifica nossa postura dialógica fortemente alicerçada na filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem, confirmando, outrossim, uma participação ainda mais ativa dos dois sujeitos envolvidos no processo dialógico e reflexivo configurado para a efetivação desta pesquisa, ou seja, um processo efetivo de coanálise. Tudo isso retrata, a nosso ver, uma inovação na formação inicial dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Mais exatamente, buscamos defender, durante todo o percurso teórico-metodológico aqui adotado, um encadeamento reflexivo sobre formação inicial no qual o professor formador tem um papel central na compreensão e na, eventual, transformação de sua própria prática formativa (e/ou na prática formativa de seu par profissional).

Tendo, portanto, exposto os momentos que compuseram o processo para a (co)construção, análise e interpretação do *corpus* discursivo, apresentamos, na próxima seção secundária, os procedimentos utilizados para efetuar a transcrição desse *corpus*.

3.7 TRANSCRIÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

No concernente às transcrições, entendemos esse passo da pesquisa à luz dos estudos de Sobral e Giacomelli (2016), quer dizer, a transcrição é, nesta tese, uma descrição de nosso objeto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas. Mais claramente, nossas transcrições não se limitaram, apenas, a reproduzir os elementos exclusivamente linguísticos produzidos no decorrer do diálogo face a face entre os sujeitos envolvidos no processo de (co)construção de nosso *corpus*, mas englobaram também as hesitações, as pausas, as ênfases, os silêncios, etc., dos professores formadores (e/ou da pesquisadora); bem como as descrições de cada atividade concreta dos dois docentes dentro

¹⁵⁴ Os dois professores formadores foram informados sobre a possibilidade de expor suas observações e/ou questionamentos, caso achassem necessário. Todavia, não houve nenhuma manifestação a esse respeito da parte dos dois docentes.

de cada contexto formativo, ou seja, dentro dos contextos singulares da formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola da UECE.

Ressaltamos que esta atividade concreta desencadeou os comentários de cada professor formador durante as sessões de autoconfrontação (simples e cruzada) e durante a formação *O ensino como trabalho*; daí sua fundamental importância no contexto particular desta pesquisa, assim como, indubitavelmente, no contexto das pesquisas que adotam o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Para Vieira e Faïta (2003, p. 29), no âmbito destas pesquisas,

Acatar esta posição como princípio conduz a romper com uma atitude de considerar apenas uma parte [estritamente linguística] desse mesmo objeto privilegiando uma de suas características, isolando-a e tratando-a sob o ângulo de uma lógica disciplinar [...].

Nesse sentido, as hesitações, as pausas, as ênfases, os silêncios, dentre outros aspectos – entendidos como parte essencial de um estudo *metalinguístico* – foram levados em consideração no momento da transcrição de nosso *corpus* discursivo, de tal forma que os elos entre a atividade concreta de trabalho e a atividade linguageira sobre esta atividade concreta – assim como as relações dialógicas do professor formador com sua própria fala no momento das autoconfrontações – não fossem cindidos. Afinal, entendemos, assim como Bakhtin (2015, p. 207), que os “[...] aspectos da vida do discurso que ultrapassam [...] os limites da linguística” constituem “[...] o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 209). Em suma, tais transcrições foram efetuadas de acordo com a filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem sobre o que deve ser considerado um estudo *metalinguístico* do discurso (BAKHTIN, 2015; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976).

E, a respeito dos parâmetros adotados para a transcrição de nosso *corpus* discursivo, fomos guiados por algumas orientações de Sandré (2013), que estabelece certos critérios para transcrever um *corpus* dialogal; alguns dos quais parafraseamos aqui: 1. não há um sistema universal de convenções para a transcrição de um discurso; 2. a transcrição nunca é rigorosamente fiel ao discurso oral do qual eflui; 3. a complexidade das convenções depende do sujeito que transcreve o discurso; 4. nenhum sistema de transcrição é perfeito; 5. a ausência de vocábulos não implica a ausência de discurso; 6. quem transcreve pode apontar suas próprias percepções a respeito dos sujeitos e de seus discursos e, finalmente, 7. a lista de convenções deve ser extensa o suficiente para atender às demandas próprias de cada pesquisa.

No quadro abaixo apresentamos alguns parâmetros assinalados por Sandré (2013) e pelos quais optamos (e/ou adaptamos) para a transcrição do *corpus* discursivo que compõe esta tese.

Quadro 15 – Parâmetros adotados para a transcrição de nosso *corpus* discursivo

+ ++ +++	Pausa muito breve, pausa breve ou pausa longa
–	Supressão de uma ou de várias sílabas da palavra
: :: :::	Prolongamento de um som. O número de : é proporcional ao prolongamento
↔	Símbolo indicando hesitação
** ***	Silêncio breve ou silêncio longo
Letras MAIÚSCULAS	Acentuação de uma sílaba ou de uma palavra inteira, assinalando ênfase
↑...↑	Trecho pronunciado com voz forte sinalizando ênfase
(risos)	Riso correspondente a variados motivos (ironia, divertimento, prazer, entusiasmo, agrado, etc.)
<+>	Digressão discursiva
[...]	Corte efetuado pela pesquisadora para reduzir a dimensão do excerto
///	Palavra ou trecho suprimido pela pesquisadora para respeitar o anonimato de instituições, lugares e/ou indivíduos
↓...↓	Trecho pronunciado com voz baixa sugerindo conclusão do pensamento ou possível diálogo consigo mesmo
[<i>itálico</i>]	Esclarecimento(s) realizado(s) pela pesquisadora
(=)	Letras, sílabas ou palavras repetidas sinalizando formulação do pensamento

Fonte: Elaboração própria a partir de Sandré (2013)

Como podemos observar no Quadro 15, a lista de parâmetros apresentada não é exaustiva, favorecendo, portanto, uma transcrição menos complexa e mais compreensível, tal como aponta Sandré (2013, p. 92) “[...] quanto mais longa é a lista de convenções, mais a transcrição é pesada, complicada e incompreensível para os não iniciados”.¹⁵⁵

Em relação aos enunciados concretos em forma de excertos¹⁵⁶ que utilizamos em nossas análises e interpretações (seção 4), eles vêm precedidos por uma numeração que indica o turno de fala de cada professor formador, aluno(a) e/ou da pesquisadora, em seguida, pela identificação codificada que escolhemos para manter o anonimato de cada sujeito (PFI: professora formadora de inglês, PFE: professor formador de espanhol, P: pesquisadora e A: aluno ou aluna das licenciaturas Letras/Inglês ou Letras/Espanhol da UECE) e, no final, por dois pontos. Por exemplo: 140PFE, ou seja, esse é o turno de fala centésimo quadragésimo do professor formador de espanhol.

¹⁵⁵ No original: “[...] plus la liste de conventions est longue, plus la transcription est chargée, compliquée et incompréhensible pour les non-initiés.”

¹⁵⁶ Nesta tese, decidimos trazer para análise e interpretação alguns excertos de enunciados concretos (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) mais abrangentes (entrevista individual gravada em áudio, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada, etc.) porque seria impossível dar conta, na íntegra, de todos os enunciados produzidos, ao longo da pesquisa, *pelos* e *com* os dois sujeitos protagonistas. Todavia, tais excertos continuaram se relacionando com o “[...] *horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes*” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 5).

Como dispusemos de um número considerável de gravações em áudio e em vídeo¹⁵⁷, resolvemos sempre iniciar os turnos de fala dos sujeitos envolvidos no processo a partir do número um (1). Assim, em cada momento gravado¹⁵⁸, partimos do número um (1) para designar o início dos turnos de fala dos sujeitos participantes dos diálogos. Proceder desta maneira evitou que tivéssemos uma numeração de quase quatro mil (3.918, no total) turnos de fala.

No entanto, esclarecemos que nossos excertos – mesmo possuindo numerações idênticas, em alguns casos – não se apresentam desordenados durante nossas análises e interpretações, uma vez que estão distribuídos em quadros que individualizam cada um desses momentos gravados. Não há, portanto, como gerar confusão durante sua leitura.

Ainda sobre as transcrições, considerando sua extensão (373 páginas), decidimos não anexá-las à tese. Os excertos que analisamos no *corpus* discursivo total (3.918 turnos de fala) aparecem, inicialmente, dentro de quadros que facilitam sua leitura e compreensão; e, em seguida, alguns excertos foram retirados dos quadros para serem incorporados e interpretados no corpo do texto da tese. Ressaltamos que todos os grifos em negrito realizados nesses excertos são nossos e foram utilizados com o objetivo de destacar alguma palavra ou trecho da fala dos professores formadores que consideramos relevante em relação ao escopo da pesquisa e de suas questões (específicas e/ou geral).

A seguir, discorreremos sobre os conceitos e/ou noções que sustentaram nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo (co)construído com os protagonistas da atividade formativa, a saber: os dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

3.8 CONCEITOS E/OU NOÇÕES DECORRENTES DO *CORPUS* DISCURSIVO

De conformidade com todo o traçado teórico-metodológico empreendido para a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese, resolvemos, no momento de análise e interpretação, confrontar os diálogos produzidos pelos sujeitos participantes com os fundamentos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem e da teoria vigotskiana do

¹⁵⁷ Conferir seção secundária 3.4.

¹⁵⁸ A saber: 1. entrevista individual gravada em áudio com os professores formadores, 2. sequências de situações concretas de sala de aula filmadas antes da formação *O ensino como trabalho*, 3. primeira autoconfrontação simples, 4. diálogos produzidos durante os três dias da formação *O ensino como trabalho*, 5. sequências de situações concretas de sala de aula filmadas após a formação *O ensino como trabalho*, 6. segunda autoconfrontação simples, 7. sequências de situações concretas de sala de aula filmadas antes e após a formação *O ensino como trabalho* e 8. autoconfrontação cruzada.

desenvolvimento humano para, então, a partir de nosso excedente de visão (BAKHTIN, 2011), definir os conceitos e/ou as noções que nos auxiliariam a compreender tais diálogos e a consolidar a abordagem dialógica – ou *metalinguística* – da linguagem (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BAKHTIN, 2015; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) que, aqui, efetuamos.

Com efeito, a grande sagacidade dos estudos de Bakhtin e do Círculo, segundo Brait (2010b, p. 22-23), foi, exatamente, o fato de:

[...] observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens.

E foi agindo, rigorosamente, dessa forma que buscamos conduzir todo o percurso teórico-metodológico empreendido para a produção desta tese. Assim, haja vista a complexidade do nosso objeto de pesquisa – a atividade (concreta e linguageira) de dois professores formadores¹⁵⁹ –, somente após a posse e a leitura integrais das transcrições do *corpus* discursivo, fomos delineando, dialogicamente, os conceitos e/ou as noções que melhor nos ajudariam a responder às nossas questões de pesquisa (específicas e geral) e a compreender nosso objeto de pesquisa e, por conseguinte, os próprios sujeitos implicados no processo. De fato, apenas depois da finalização da seção primária 4, voltamos às seções primárias 2 e 3 para dissertamos sobre tais conceitos e/ou noções.

Sob essas condições, especificamos, no Quadro a seguir, apenas os principais conceitos e/ou noções círculo-bakhtiniano(a)s e vigotskiano(a)s originado(a)s nos diálogos dos dois professores formadores ao longo da (co)construção do *corpus* desta tese. Ressaltamos que todos esses conceitos e/ou noções já foram pormenorizados na seção 2.

Vejamos, a seguir, o Quadro 16.

¹⁵⁹ Sujeitos sócio-histórico-culturalmente situados, agindo em seu ambiente de trabalho e relacionando-se com outros sujeitos, igualmente, sócio-histórico-culturalmente situados.

Quadro 16 – Objetivos e questões específicas de pesquisa, questão e objetivos gerais de pesquisa e os conceitos e/ou noções decorrentes do *corpus* discursivo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	CONCEITOS E/OU NOÇÕES DECORRENTES DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO
1. Verificar como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola.	1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?	<ul style="list-style-type: none"> • Ato responsável e suas dimensões: <i>eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim</i> (BAKHTIN, 2012); • Interação sócio-verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍN OV, 2010); • Alteridade (BAKHTIN, 2011; 2012; 2015).
2. Compreender a construção da atividade dos professores formadores em sala de aula.	2. Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> • Cronotopo (BAKHTIN, 2014; AMORIM, 2004, 2010; BEMONG <i>et al.</i>, 2015); • Excedente de visão/Exotopia (BAKHTIN, 2011).
3. Comparar a atividade dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas.	3. Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero e Estilo do discurso (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BAKHTIN, 2011, 2015).
QUESTÃO GERAL DE PESQUISA	Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?	
OBJETIVO GERAL DE PESQUISA	Analisar a atividade (concreta e/ou linguageira) de dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE para uma reflexão a respeito das implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira desses professores e de seu próprio agir formativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento (VIGOTSKI; 1998a, 1998b; VIGOTSKI <i>et al.</i>, 1994; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012).

Fonte: Elaboração própria

Embora tenhamos priorizado conceitos e/ou noções da filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo para responder às três questões específicas de pesquisa, e o conceito de *desenvolvimento* na perspectiva dos estudos da teoria sócio-histórica de Vigotski para conceber uma resposta à questão que motiva esta tese, enfatizamos que todos os conceitos e/ou noções apresentados no Quadro 16 se entrecruzam e se correlacionam em todo o percurso traçado em nossos procedimentos metodológicos (seção 3), assim como em nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo (seção 4). Isso se dá devido ao, digamos assim, diálogo tecido entre as ideias do Círculo bakhtiniano e as da psicologia de Vigotski. A respeito desse diálogo, Freitas (2005, p. 298-299) afirma que

[...] embora buscando objetivos diferentes – Bakhtin, a construção de uma concepção histórica e social da linguagem e Vigotski, a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada –, muitos são os pontos de encontro entre suas idéias [sic]. A possibilidade dessas semelhanças está ligada a dois pontos básicos: o método dialético e a sua visão de ciências humanas.

O materialismo dialético está presente como o referencial teórico comum às suas teorias, e a dialética constitui-se em seu método de trabalho. É pelo método que se reconhece uma forma de pensar.

Em sintonia com a afirmação de Freitas (2005), podemos dizer que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, o qual sustentou a produção dos diálogos entre os sujeitos de nossa pesquisa e entre estes e seu próprio trabalho, funda-se em três bases primordiais que se interseccionam: a linguagem, a interação e o “outro”, tal como vimos na seção secundária 2.6 desta tese. Podemos, ainda, acrescentar que os conceitos e/ou noções resultantes do *corpus* discursivo que foi selecionado a partir de tais diálogos estão, igualmente, assentados nessa tríade. Assim, todos esses conceitos e/ou noções pressupõem a linguagem, a interação e o “outro” como princípios básicos.

Mais exatamente, o *ato responsável* (*eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*), a *interação sócio-verbal*, a *alteridade*, o *cronotopo*, o *excedente de visão* (*exotopia*), o *estilo* e o *gênero*, bem como o *desenvolvimento*, são entendidos – seja na perspectiva dos estudos círculo-bakhtinianos, seja na perspectiva da psicologia vigotskiana – como conceitos e/ou noções para os quais a linguagem, a interação e o “outro” são essenciais.

Desse modo, essa tríade se faz necessária e, portanto, indissociável para compor a base de um método adequado à compreensão de fenômenos que estão em constante movimento e mudança, e, ademais, ao alcance da gênese e transformação de tais fenômenos. Recordamos que, no caso da presente pesquisa, esse fenômeno trata-se da atividade docente

(concreta e/ou linguageira) de dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Em síntese, o que queremos dizer é que, mesmo parecendo, à primeira vista, que as ideias de Bakhtin e do Círculo e de Vigotski não se cruzem diretamente ao longo de nossa pesquisa, elas estão o tempo todo encontrando-se, dialogando e, até mesmo, imiscuindo-se, ora na construção de nossos procedimentos metodológicos, ora mediante os conceitos e/ou noções presentes nas análises e interpretações que realizamos de nosso *corpus* discursivo. Afinal, a nosso ver, sem a linguagem, a interação e o “outro”, tais conceitos e/ou noções não poderiam se sustentar, nem no interior do projeto filosófico da linguagem de Bakhtin e do Círculo, nem, muito menos, no âmbito da psicologia do desenvolvimento psíquico humano de Vigotski.

Havendo, pois, exposto os conceitos e/ou noções decorrentes do *corpus* discursivo, apresentamos, na próxima seção secundária, os procedimentos éticos realizados para se obter o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE autorizando a efetivação da pesquisa.

3.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Após o aceite dos sujeitos que estavam diretamente envolvidos¹⁶⁰ no processo, submetemos o projeto de pesquisa (PP) à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁶¹ da UECE para que fosse autorizada a sua realização.

No início do ano de 2018, cadastramo-nos no site da Plataforma Brasil¹⁶² e enviamos o PP com os seguintes documentos anexados: 1. projeto de pesquisa do doutorado em Linguística Aplicada, 2. termo de compromisso da pesquisadora responsável e da instituição para cumprir os requisitos da Resolução CNS¹⁶³ 196/96 e suas complementares, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, 3. termo de consentimento livre e esclarecido

¹⁶⁰ Dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, mais precisamente, uma professora formadora de inglês e um professor formador de espanhol.

¹⁶¹ O Comitê de Ética em Pesquisa da UECE encontra-se localizado no *campus* do Itaperi, na Avenida Dr. Silas Munguba, 1700 em Fortaleza – Ceará, CEP 60714-903. Para maiores informações disponibilizamos o número de telefone (85) 3101.9890.

¹⁶² <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

¹⁶³ Conselho Nacional de Saúde.

(TCLE)¹⁶⁴ e 4. termo de anuência concedido pela diretoria do Centro de Humanidades da UECE, autorizando a pesquisa neste estabelecimento superior de ensino.

De acordo com o parecer consubstanciado final do CEP, de número 2.560.179 e CAAE¹⁶⁵ 84849618.2.0000.5534, o PP atende plenamente as recomendações da Resolução 196/96 do CNS para pesquisa com seres humanos¹⁶⁶. Em outros termos, recebemos o parecer consubstanciado final do CEP aprovado e autorizando-nos a realização da pesquisa *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial*.

¹⁶⁴ Segundo Rosa e Arnoldi (2008), o(s) sujeito(s) deve(m) não apenas concordar em participar da pesquisa mas também tomar essa atitude plenamente consciente(s) dos fatos, dos motivos, dos riscos e dos benefícios que os resultados podem ocasionar.

¹⁶⁵ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

¹⁶⁶ Ver Anexo I.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

“Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada com a participação [...]”.

(BAKHTIN, 2012, p. 96)

Nesta seção, fazemos nossas análises e interpretações¹⁶⁷ do *corpus* discursivo que foi (co)construído durante o processo teórico-metodológico adotado para a efetivação desta tese, desde a entrevista individual gravada em áudio com cada professor formador até o último momento do processo que foi a realização da autoconfrontação cruzada, no decurso da qual os dois professores formadores foram dispostos diante um do outro, da pesquisadora, das imagens de suas situações concretas de trabalho, bem como de seus comentários em autoconfrontação simples sobre essas situações.

Enfocamos, aqui, os três objetivos específicos da pesquisa que estão em consonância com nossas questões específicas. Buscamos, portanto, responder a essas questões a partir de questionamentos delas desdobrados e que consideramos fundamentais para entender como está sendo realizada a formação inicial de professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Para uma melhor compreensão do que pretendemos auferir a partir do *corpus* discursivo do qual dispusemos, expomos, no quadro a seguir, nossos objetivos e questões específicas de pesquisa, bem como os questionamentos que desenvolvemos a partir dessas questões específicas.

¹⁶⁷ Ao longo dessa seção, trazemos sete Quadros (18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24) que evidenciam as análises que realizamos no *corpus* discursivo total do qual dispomos (3.918 turnos de fala), e, em seguida, apresentamos, no corpo do texto, nossas interpretações a respeito de alguns excertos de enunciados retirados desses Quadros.

Quadro 17 – Objetivos e questões específicas de pesquisa e os questionamentos desenvolvidos a partir dessas questões específicas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ESPECÍFICAS	QUESTIONAMENTOS DESENVOLVIDOS
1. Verificar como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola.	1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?	<p>a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial?</p> <p>b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?</p>
2. Compreender a construção da atividade dos professores formadores em sala de aula.	2. Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?	<p>a) Que elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) contribuem para a construção da atividade dos dois professores formadores em sala de aula?</p> <p>b) Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual (quais)?</p> <p>c) O que dizem os professores formadores aos licenciandos tem ligação com o que eles praticam em suas aulas (teóricas e/ou de prática de ensino)?</p>
3. Comparar a atividade dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas.	3. Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?	<p>a) Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino? Se sim, quais?</p> <p>b) Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na formação inicial entre os dois cursos de licenciatura? Se sim, quais?</p>

Fonte: Elaboração própria

Nas seções secundárias 4.1, 4.2 e 4.3, respondemos, inicialmente, aos questionamentos que se originaram das questões específicas de pesquisa para, em seguida, responder a cada uma dessas questões e alcançar, deste modo, nossos objetivos específicos.

Procedendo dessa forma, chegamos, na seção secundária 4.4, à resposta da questão que norteia esta tese: *Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?*

Dada essa exposição, realizamos, na sequência, nossas análises e interpretações¹⁶⁸ do *corpus* discursivo selecionado e respondemos à primeira questão específica de pesquisa: *1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?*

4.1 A CORRESPONSABILIDADE, A INTERAÇÃO SÓCIO-VERBAL E A ALTERIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Existem, na literatura sobre a formação inicial docente, estudos que asseguram que, em geral, os professores em formação “[...] recebem uma formação pautada por dogmas” (MOITA LOPES, 2002, p. 180), ou seja, pode-se entender que há, durante a formação inicial e por parte de alguns professores formadores, uma visão reducionista do conhecimento, como se este fosse algo pronto e acabado, reduzido à aprendizagem de técnicas de ensino que se ajustam a todos e quaisquer contextos de aprendizagem (COLELLO, 2001; CELANI, 2001; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; GIMENEZ, 2005; FERREIRA *et al.*, [2009]; TARDIF, 2010, VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, para citar apenas algumas pesquisas que se referem à temática em questão).

Conforme nossas leituras desses estudos, percebemos que os autores propõem que os professores em formação se envolvam na construção dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência e, ainda, em uma reflexão crítica sobre esses conhecimentos, aliando-os e/ou transformando-os de acordo com suas (presentes e/ou futuras) práticas e contextos de ensino. Esses mesmos estudos, bem como outros (COLELLO, 2001; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; CASTRO, 2006; FERREIRA *et al.* [2009]; SAVIANI, 2009, por exemplo) ainda assinalam que a universidade tem se preocupado pouco com a formação específica dos futuros professores, ou seja, com o preparo pedagógico-didático voltado para a docência.

Em outras palavras, constatamos, a partir de nossas leituras sobre formação inicial docente, que o ensino dos conhecimentos teóricos durante o processo de formação inicial tem suplantado o ensino dos conhecimentos práticos da docência; e isso é algo que tem sido questionado por pesquisadores da área. No entanto, a nosso ver, tais estudos teorizam em demasia sobre essas questões e não apresentam dados concretos do ambiente formativo e das atuais práticas dos professores formadores em suas salas de aula de teoria e de prática de

¹⁶⁸ Sobre isso ver também seção secundária 3.5, nesta tese.

ensino; além de não apontarem, em muitos casos, algo realmente claro e prático para que as mudanças possam efetivamente acontecer no âmbito dos cursos de licenciatura.

Para Tardif (2010, p. 258), “[...] os pesquisadores [deveriam] ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas [...], como interagem [...]”. Porém, o que percebemos é que os estudiosos que tratam de questões relacionadas à formação inicial docente têm se eximido de uma aproximação mais direta com os professores formadores e com sua atividade docente em espaços formativos. Esses profissionais docentes são, no nosso entendimento, essenciais para a compreensão e para uma eventual transformação nos cursos de licenciatura.

Moita Lopes (2002, p. 184), ao tratar de como deveria ser a construção do conhecimento no contexto da formação de professores, afirma que

Implícita nesta visão de formação de professores está uma questão de natureza epistemológica: uma visão de conhecimento como processo. [...] a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, [...], passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula.

Compreendemos que o autor defende que o conhecimento é um processo (não um produto), que este processo de aprendizagem da docência deve ser (co)construído em ambientes de formação inicial e que pode, também, levar em conta o professor em formação e os conhecimentos (práticos e/ou teóricos) que este traz consigo sobre o ensino e sobre como ensinar; uma vez que estes conhecimentos começam a ser “[...] adquiridos durante a trajetória **pré-profissional**” (TARDIF, 2010, p. 69, grifo nosso). Isso faz sentido, em se considerando que “Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2010, p. 68).

A partir dessas reflexões iniciais, e consoante o *corpus* produzido durante o processo teórico-metodológico pelo qual optamos para a realização da presente tese, respondemos à primeira questão de pesquisa (*1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?*). Melhor dizendo, verificamos como acontece a atual formação inicial de professores de inglês e espanhol na UECE em relação à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e, ainda, se esta corresponde (ou não) a uma “[...] formação pautada por

dogmas” (MOITA LOPES, 2002, p. 180) e/ou a uma formação onde “[...] há o predomínio de treinamento de técnicas específicas [...] precedidas da exposição e ‘transmissão’ de conhecimentos gerados pelas pesquisas [...]” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Para responder à questão acima, resolvemos, conforme apontamos anteriormente, desdobrá-la em dois outros questionamentos que consideramos fundamentais para entender como está sendo realizada a formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola na UECE em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino: **a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial? e b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?**

Para responder a cada um desses questionamentos e chegar a uma resposta para nossa primeira questão específica de pesquisa, trazemos dois Quadros (18 e 19)¹⁶⁹ com exemplos de situações concretas de sala de aula de cada professor formador em interação com seus alunos, bem como excertos¹⁷⁰ de enunciados concretos retirados das duas autoconfrontações simples, da formação *O ensino como trabalho*, das respostas dadas pelos professores formadores às duas entrevistas individuais gravadas em áudio e, por fim, da autoconfrontação cruzada¹⁷¹, para, em seguida, analisá-los e interpretá-los à luz de um dos conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem¹⁷²: o ato responsável e suas dimensões – *eu-para-mim/eu-para-o-outro/outro-para-mim* (BAKHTIN, 2011, 2012) –, assim como a interação sócio-verbal e a alteridade enquanto componentes desse ato responsável *na e para* a (co)construção dos conhecimentos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) relacionados à docência.

Vejamos, a seguir, o *corpus* discursivo que trouxemos do professor formador de espanhol para, posteriormente, adentrarmos nas análises e interpretações que realizamos a partir desse *corpus*.

¹⁶⁹ Os quadros que apresentamos, durante nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo, não foram elaborados com o objetivo de encerrar as trocas dialógicas realizadas entre os sujeitos envolvidos no processo teórico-metodológico adotado nesta tese, mas unicamente para facilitar a leitura e a compreensão dos contextos e das situações engendrados ao longo da pesquisa.

¹⁷⁰ Nesta tese, realizamos recortes de enunciados concretos mais extensos (autoconfrontação simples, formação *O ensino como trabalho*, autoconfrontação cruzada, etc.), no entanto, ressaltamos que tais recortes, em nossas análises e interpretações, continuaram formando “uma unidade indissolúvel” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 5) com as situações extraverbais que os engendraram.

¹⁷¹ Cabe ressaltar que não nos impomos a obrigatoriedade de trazer, na seção de análise e interpretação, excertos de todos os diálogos que compuseram nosso *corpus* discursivo. Trazemos, todavia, o máximo possível de passagens significativas, pertinentes e necessárias para responder às questões de pesquisa (específicas e geral), bem como aos questionamentos delas, porventura, desdobrados.

¹⁷² Para maiores detalhes dos conceitos e/ou noções decorrentes de nosso *corpus* discursivo e, aqui, utilizados, conferir seção terciária 2.8.1.

4.1.1 Uma formação inicial não indiferente

Sentimos a necessidade de trazer, para esse momento da pesquisa, o máximo possível de excertos de diálogos entre os sujeitos implicados no processo de (co)construção do *corpus* discursivo desta tese. Isso, com o objetivo de (melhor) compreender tanto a atividade concreta do professor formador de espanhol em sala de aula quanto sua atividade linguageira sobre sua atividade concreta. Afinal, fundamentados na psicologia vigotskiana, entendemos que um fenômeno, para ser apreendido, precisa ser refletido no interior de uma dinâmica sócio-histórica, ou seja, em seu processo de mudança; pois “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998b, p.86).

No caso da presente seção terciária, resolvemos trazer excertos de todos os momentos de diálogos que compuseram nosso *corpus* discursivo. Todavia, enfatizamos que essa não é uma determinação a qual nos impomos, mas apenas uma forma que encontramos para tentar dar conta, na medida do possível, dos movimentos engendrados (sejam eles pertencentes à atividade concreta e/ou à atividade linguageira dos dois professores formadores sobre sua atividade concreta) durante o processo dialógico que norteou a produção de nosso *corpus*.

Passemos, pois, ao Quadro 18.

Quadro 18 – *Corpus* discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

MOMENTOS	
1.	Entrevista em áudio
2.	Situação concreta de sala de aula filmada antes da formação <i>O ensino como trabalho</i>
3.	Situação concreta de sala de aula filmada depois da formação <i>O ensino como trabalho</i>
4.	1ª autoconfrontação simples com o professor formador de espanhol
5.	2º dia da formação <i>O ensino como trabalho</i>
6.	2ª autoconfrontação simples com o professor formador de espanhol
7.	Autoconfrontação cruzada
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	A pesquisadora perguntou ao professor formador se existia um diálogo entre teoria e prática no curso de Letras/Espanhol da UECE.
2.	Essa aula filmada, na qual estavam presentes seis alunos, era uma aula de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> . Nesse dia, o professor formador tratava do gênero acadêmico <i>Projeto de pesquisa</i> . O professor interagia com os alunos sobre <i>tema, estilo e estrutura composicional</i> do projeto de pesquisa.
3.	Esse momento corresponde à segunda aula filmada de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> . O professor formador discutia, individualmente, com seus alunos sobre a regência que estes realizaram durante a disciplina, a partir de uma gravação em vídeo feita por cada aluno de suas próprias aulas. O excerto que trouxemos refere-se ao diálogo do professor formador de espanhol com uma de suas alunas sobre o movimento/deslocamento da mesma em sala de aula durante sua regência. Ao visualizarem o vídeo da aula ministrada pela aluna, o professor formador pausou o vídeo e se pronunciou sobre o movimento/deslocamento da aluna em sala de aula.

Quadro 18 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

4.	Nesse momento, a pesquisadora, que pausou o vídeo da aula do professor formador de espanhol, iniciou a discussão sobre a questão de unir teoria e prática em sala de aula de formação inicial docente. Essa discussão surgiu a partir da sequência da aula do professor formador na qual ele falava com seus alunos de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> sobre como a interculturalidade pode contribuir no ensino e nas práticas (presentes e/ou futuras) do professor de língua estrangeira.
5.	No segundo dia de formação, os assuntos tratados pela pesquisadora, entre outros, eram: <i>as regras do ofício, as ferramentas e a gestão do meio-aula</i> . A discussão sobre a possibilidade de os alunos questionarem determinadas situações e/ou conteúdos em sala de aula emergiu a partir de duas sequências (uma da aula de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> e outra da aula de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i>) mostradas aos dois professores formadores, nas quais eles dialogavam com os seus alunos e buscavam construir juntos com estes os conhecimentos teóricos a serem trabalhados naquele dia.
6.	A pesquisadora e o professor formador discutiam sobre uma sequência da segunda aula filmada de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> que versava sobre o gênero <i>Comunicação oral</i> e na qual o professor formador pedia a alguns de seus alunos para relatarem suas experiências de apresentar comunicações orais em eventos científicos. O professor formador pausou o vídeo durante a autoconfrontação simples e iniciou o diálogo.
7.	Nesse momento da autoconfrontação cruzada, a pesquisadora mostrou aos dois professores formadores uma sequência de sala de aula do professor formador de espanhol seguida do diálogo entre a pesquisadora e o professor formador durante a segunda autoconfrontação simples realizada com este. Para facilitar a compreensão do diálogo ocorrido no momento da autoconfrontação cruzada, trouxemos aqui o diálogo entre a pesquisadora e o professor formador de espanhol em autoconfrontação simples. Esclarecemos que, durante a autoconfrontação simples, a situação concreta da atividade do professor formador mostrava-o interagindo individualmente com seus alunos sobre a regência que estes realizaram durante a disciplina de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> , a partir de uma gravação em vídeo feita por cada aluno de suas próprias aulas. Observemos o diálogo: 50P: Você sabe me dizer se os alunos preferem receber ess– (=) ou fazer essa discussão ou receber esse feedback SEU individualmente? ++ Você perguntou isso para eles? 51PFE: Não. Eu não perguntei, eu parti do pressuposto ++ de que como era algo da prática deles e que pode mostrar + fragilidades, eu acho que assim, em respeito a eles eu prefiro fazer só +++ com eles +++. Mas eu nunca perguntei não.
EXCERTOS¹⁷³	
1.	56P: E tem alg::um momento onde é relacionada a disciplina teó–, as disciplinas teóricas com as disciplinas de estágio? Elas dialogam em algum momento? 57PFE: As (=) disciplinas OUTRAS que eles [os alunos] tenham feito? 58P: Não, as suas. Essas duas que você está dando agora. 59PFE: Sim. Por exemplo a gente teve um texto na disciplina de Estágio [<i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>] que era sobre leitura e escrita, ensino de leitura e escrita em cursos livres, então, por exemplo, toca, toca sim. 60P: Elas dialogam. 61PFE: Elas dialo::gam. [...] 64P: E não nesse semestre, mas em outros, você também percebe que elas estão sempre dialogando [...] ? Ou na GRAde [<i>a grade curricular</i>] ou na PRÁTica da sala de aula? 65PFE: Sim. E SE, por acaso a grade não +++ dialoga, né, não permite esse diálogo, para MIm eu tenho que FAzer dialogar, porque o curso é de (=) licenciatura, então, assim, eu vou dar meus pulos para fazer o negócio acontecer. [...] Assim, mesmo que a (=) disciplina ‘a’ não preveja, eu tenho que fazer caber +. ↓ Fazer acontecer. ↓
2.	21PFE: Todo projeto de pesquisa tem ++ um tema e todo projeto de pesquisa tem uma + DELimitação. [...] Gente, mas o que que é o TEma, né? + O que que é o tema? Eu já ia responder, ↓ mas não vou responder, eu vou perguntar. ↓ O que que é o tema? *** 22A: Não seria o GErAl do assunto? 23PFE: O assunto? 24A: Da pesquisa. 25A: Por exemplo, no meu caso o tema seria o :: <i>ethos</i> . 26PFE: [<i>PFE escreve na lousa a palavra ‘tema’</i>] O que que é o tema? O TEma é aquilo ++ que de mais GERAL houver na tua pesquisa com relação ao assunto que você está tratando no projeto. Beleza? ++ O tema é ↓ o assunto. ↓ O mais geral que tiver.
3.	42PFE: Uma coisa su::per positiva na sala de aula é esse seu MOvimento. Mas ele tende a te cansar. Eu te

¹⁷³ Todos os grifos que aparecem em negrito nos excertos dos Quadros 18 e 19 são nossos.

Quadro 18 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

	<p>aconselho que você mescle, momentos em que você ++ [A interrompe]. 43A: Ah professor, é porque eu sou muito ++ [A movimenta as mãos]. 44PFE: [PFE conclui sua fala] anda mais. Mas +++ [A interrompe]. 45A: Isso cansa, é. 46PFE: É. Acho que você pode, ó, **. Lembra que ontem a gente conversou na aula de Escrita [disciplina de Produção Escrita em Língua Espanhola] sobre a questão da ::: gesticulação a serviço da comunicação oral? 47A¹⁷⁴: Da comunicação oral? Sim. 48PFE: A mesma coisa. Então assim, esse teu movimento ele SÓ precisa existir a serviço do conteúdo que você está deba– construindo com os alunos. 49A: Com certeza. [A faz sinal positivo com a cabeça] 50PFE: Você não precisa passar a aula INTEira assim, né? 51A: Cansa muito.</p>
4.	<p>267P: Essa questão da ++ de trabalhar o conteú::do, mas ao mesmo tempo é ::: a parte teórica, unir com a parte prática, como trabalhar isso em sala de aula? 268PFE: Ah! Inclusive eu gosto muito de botar no slide para não esquecer de fazer né? 269P: É, estava a pergunta lá no slide. 270PFE: [...] É, eu acho que na disciplina de Estágio [Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] não faz sentido, + acho que não faz sentido em disciplina NENHuma você estar discutindo conceitos e (=) SÓ, né. Formação teórica do aluno é fundaMENTal, inclusive para dar alicerce a ele, mas sobretudo a da prática, estamos em um curso de licenciatura, né? Então eu faço ++ SEMPRE assim, tento fazer o máximo de vezes possível, mas também não abro mão de um aluno que seja teoricamente seguro, + às vezes EU ++ acho que ::: os nossos alunos têm esse déficit [...].[...] na minha formação, por exemplo, eu acho que a gente já tinha uma formação mais sólida nesse sentido. Você era mais + você era melhor preparado para discutir algumas questões teóricas. [...] Hoje eu acho que menos, talvez porque o perfil do aluno mudou.</p>
5.	<p>161P: [...] foi muito legal o vídeo de vocês em que vocês estão lá, juntos com os alunos, né, ajudando-os a construírem MESmo o conteúdo, o assunto que ia ser dado [...]. ENTÃO, o MEio de trabalho de vocês COM certeza deve ser MENos TENso do que um OUTro (risos) meio de trabalho que não é aquele (risos). 162PFI: A gente tenta (risos). 163PFE: A gente tenta [PFE faz gesto positivo com a cabeça]. 164P: É menos tenso, né, para vocês :: para vocês realizarem o próprio trabalho e para AJUDAR os alunos a ::: se enGAjar, né, porque eles não têm ↓medo de falar, ↓ né? 165PFI: Eu acho que poucas coisas boas saem do medo [...] ↓esse medo de imposição, do autoritarismo ↓ [...]. Pelo menos na MINha PRÁTica eu tento não trabalhar isso, OBVIAMENTE que existe [...]. [...] o professor tem que saber + o que que vai fazer, quem sou EU, o que eu pretendo, quais são os objetivos e ele vai + orquestrando ali como um facilitador para que a coisa aconteça. Agora, por outro lado, se eu tenho vinte, trinta, quarenta cabeças pensantes e essas cabeças pensantes não podem se colocar por causa do medo [PFI faz gesto de aspear a palavra medo]. [...] mas o QUE É a aula se não questionar? É um questionamento eterno, né? 166PFE: E eu acho que quando a ::: quando se faz do jeito que a /// [PFE nomina PFI] descreve aqui, o aluno ganha, o aluno entende aquilo como segurança. 167PFI: É ::: 168PFE: [...] eu acho que são duas coisas, são dois sentimentos que o aluno experimenta nesse primeiro ++ contato com o professor [...] É SEgurança e CONforto. Quando você chega, por exemplo, no primeiro dia de aula com a disciplina planejada, com o cronograma, e diz para eles: “Eu propus esse cronograma, mas a gente pode rever o que vocês gostariam de estudar” [...] [PFI faz gesto afirmativo com a cabeça]. Eles se sentem absolutamente seguros.</p>
6.	<p>140PFE: É :: eu acho que aí ** mais uma vez colocá-los [alunos] na posição de protagonistas, né? ANtes inclusive dos conteúdos teóricos: “O que que vocês acham? Como é que foi?” E tal. Dar voz a eles, né. 141P: Então foi, esse é o motivo da solicitação oral, né? Dessa experiência que eles tiveram. 142PFE: Eu queria que a gente (=) tivesse uma ++ a gente experientializasse antes de discutir os conceitos. A PARTir da experiência deles mesmos, né. 143P: E você sempre faz assim? Pede a experiência deles quando é possível? 144PFE: Quando o conteúdo permite, né? Tem conteúdo que de fato não permite. 145P: E :: você disse que você quer + que eles falem, torná-los protagonistas e :: você consegue isso? Você acha que consegue, fazendo assim dessa forma? 146PFE: Eu acho que sim, eu acho que sim, sobretudo nessa disciplina [...]. Na de Escrita [disciplina de</p>

¹⁷⁴ Usamos a letra A para apresentar, indistintamente, o aluno ou a aluna que está em diálogo com o professor formador.

Quadro 18 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(conclusão)

	<i>Produção Escrita em Língua Espanhola]</i> sobretudo, + na de <i>Estágio [disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola]</i> também.
7.	<p>344P: [...] <i>Aí [P faz referência à sequência apresentada no vídeo] eu perguntei + [P se dirige à PFI] se os alunos [os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] preferiam receber esse feedback individualmente. E aí o /// [P nomina PFE] disse que nunca chegou a perguntar, né? Depois que terminou o semestre você [P se dirige ao PFE] já falou com os alunos [...]?</i></p> <p>[...]</p> <p>347PFE: <i>É porque eu já tenho outra turma, né, de Estágio [...].</i></p> <p>348P: <i>Ah, já é outra turma.</i></p> <p>349PFE: <i>É, já.</i></p> <p>350P: <i>Aqueles não [PFE interrompe P].</i></p> <p>351PFE: <i>Já se formaram, já. E dessa turma agora eu só repeti. MAS depois que você me deu esse toque do :: de usar essa aula com todo MUNdo eu quero experimentar. Entendeu? Você me deu essa ideia de passar o vídeo para todo mundo ver. Eu quero experimentar ++. Vou aceitar a sugestão. [...]. Então, já vai ser mais um momento para eles interagirem. [...]</i></p> <p>352P: <i>A discussão passa a ser com todos, né?</i></p> <p>353PFE: <i>É. Muito legal.</i></p> <p><i>[PFE e PFI continuam a visualização da sequência 4. Ao final da sequência, P pausa o vídeo e PFE se pronuncia].</i></p> <p>354PFE: Contínuo concordando, tem que ter interação. Formação de professores é isso.</p>

Fonte: Elaboração própria

De modo geral, ao observarmos o Quadro 18, constatamos que o professor formador de espanhol, em todo o trajeto percorrido para a (co)construção do *corpus* desta pesquisa mantém uma coerência em seu discurso dentro e fora de sua sala de aula. A nosso ver, ele entende sua responsabilidade como formador de futuros professores e, de seu lugar singular e único no mundo, responde eticamente (para si mesmo e para os outros) pelos seus atos.

Com o fito de desenvolver essa reflexão, trazemos aqui, dentro do texto e em negrito, as falas do professor formador de espanhol, ao mesmo tempo em que buscamos responder a cada um dos dois questionamentos que se desdobraram da primeira questão específica de pesquisa.

Sobre o questionamento **a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial?**, entendemos que o professor formador de espanhol, a partir de sua fala durante a entrevista oral e individual gravada em áudio (momento 1 do Quadro 18), está ciente de seu papel como professor formador, ou seja, ele reconhece que seu papel na licenciatura é formar futuros profissionais da docência e que, portanto, não pode haver uma “[...] dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.” (SAVIANI, 2009, p. 151). Mais precisamente, para o professor formador de espanhol, os conhecimentos práticos não podem ser separados dos conhecimentos teóricos, bem como os conhecimentos teóricos não podem ser dissociados dos conhecimentos práticos nos cursos de licenciatura.

Essa sua atitude nos chama a atenção pelo fato de termos verificado que, no curso de Letras/Espanhol da UECE, há uma clara ênfase nas disciplinas teóricas (ver Quadro 2). Efetivamente, há dezenove disciplinas teóricas (núcleo específico de língua espanhola) e quatro disciplinas de prática de ensino (núcleo profissional); sendo que as disciplinas de prática iniciam no quinto semestre do curso (mais especificamente, no primeiro semestre letivo do terceiro ano da graduação) e que, para ingressar na primeira disciplina de prática de ensino – *Estágio Supervisionado I em Língua Espanhola* –, o aluno deve ter concluído nove das dezenove disciplinas teóricas¹⁷⁵. A este respeito, Saviani (2009, p. 151) afirma que há um dilema em relação à formação inicial de professores:

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente?

Buscando dar uma resposta a nosso primeiro questionamento (desenvolvido a partir de nossa primeira questão específica de pesquisa), mostramos – a partir da própria atividade languageira do professor formador de espanhol em sala de aula e, igualmente, a partir de sua atividade languageira sobre sua atividade concreta – como a ligação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente é, não obstante à grade curricular do curso, concretizada pelo professor formador sujeito desta pesquisa.

Durante a entrevista em áudio, ao falar das disciplinas que ministra ou das que já ministrou no curso de Letras/Espanhol da UECE, o professor formador parece saber que precisa agir do seu lugar único no existir; e, exatamente por isso, toma a responsabilidade para si ao dar uma resposta responsável à pesquisadora sobre a ligação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos já no início do processo da pesquisa: 65PFE: “[...] **eu tenho que FAzer dialogar, porque o curso é de (=) licenciatura, então, assim, eu vou dar meus pulos para fazer o negócio acontecer.**”

Em outras palavras, para o professor formador, não importa se o curso de Letras/Espanhol não prevê esse diálogo entre teoria e prática: 65PFE: “**Sim. E SE, por acaso a grade não +++ dialoga, né, não permite esse diálogo, para MIm eu tenho que FAzer**

¹⁷⁵ Enfatizamos que isso ocorre de forma semelhante no curso de licenciatura em Letras/Inglês, no qual há quinze disciplinas teóricas e quatro disciplinas de prática de ensino. A primeira disciplina de prática de ensino (*Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*) deve ser cursada no segundo semestre letivo do terceiro ano do curso, ou seja, após a conclusão de doze disciplinas teóricas. Mais especificamente, o aluno deve ter concluído doze das quinze disciplinas de teoria (núcleo específico de língua inglesa) para ingressar na primeira disciplina de prática de ensino (núcleo profissional). (Ver Quadro 2).

dialogar [...]”; ele nos leva a compreender que quem responde eticamente pelo ato de formar os licenciandos é ele próprio: um professor formador de profissão consciente da importância da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos para a formação inicial de um futuro profissional docente.

Isso nos leva a entender que para ele não há um alibi que o isente de uma prática formativa negligente. Ou seja, o fato de o curso de Letras/Espanhol, por acaso, não proporcionar esse diálogo, não o faz esquivar-se de sua responsabilidade em relação a si mesmo como sujeito e como profissional (*eu-para-mim*) e, ainda, em relação a seus alunos e a seus pares (*eu-para-o-outro*). Seu agir profissional é, portanto, um *ato responsável*.

Distinguimos as singularidades desse ato responsável da seguinte forma: ao escolher “fazer acontecer” o diálogo entre teoria e prática, o professor formador de espanhol define seu posicionamento responsivo frente a valores historicamente acumulados e a estruturas já estabelecidas; sua resposta responsável é assumida do seu interior como sujeito e do interior da sua própria realidade prática vivida; sua responsabilidade com o outro (alunos, profissão, pares, instituição na qual trabalha, etc.) baliza o seu agir profissional; seu agir responsável e responsável alicerça sua participação na vida; ele não se nega, portanto, a agir diante dos momentos que compõem o seu existir. Faraco (2012, p. 154-155) sustenta esse nosso pensamento, ao afirmar que

[...] o sujeito moral só se obriga ao ato quando ele responsabilmente decide. Não basta que a proposição tenha validade teórica: é indispensável, diz Bakhtin, a orientação do dever moral de minha consciência em relação à proposição em si teoricamente válida.

Diante dessas considerações, ao servir-se de uma metáfora em seu discurso 65PFE: “[...] **eu vou dar meus pulos para fazer o negócio acontecer**”, o professor formador eleva seu ato responsável a um degrau mais alto ao dizer, metaforicamente, que fará o que for necessário para encontrar uma maneira de resolver o problema. E o faz orientando-o em múltiplas direções: em direção a si mesmo (*eu-para-mim*): ao seu eu pessoal, ao seu eu profissional, etc., e em direção a outros (*eu-para-o-outro*): à pesquisadora, à instituição que o emprega, à sua profissão de formador, à sua ética enquanto sujeito, aos colegas de trabalho que não estão ali presentes (mas que não deixam de ser participantes do diálogo que está acontecendo), aos seus alunos, à sociedade, etc.

Não há, pois, para o professor formador de espanhol desculpas ou escapatórias que possam justificar o seu agir não responsável na sua profissão; seja o que for e na condição

em que lhe for apresentada, o professor formador, no nosso entender, age a partir de seu lugar único na existência e assume sua *responsividade* face aos acontecimentos da sua vida profissional. Sobre isso, vejamos o momento 1 do Quadro 18, 65PFE: **“Assim, mesmo que a (⇒) disciplina ‘a’ não preveja, eu tenho que fazer caber +. ↓ Fazer acontecer.↓”** Essa atitude, na perspectiva de Bakhtin (2012), é um responder que implica um compromisso ético do sujeito consigo mesmo (*eu-para-mim*) e com o outro (*eu-para-o-outro*).

Tomando o excerto 270PFE do quarto momento, ou seja, da primeira autoconfrontação simples (conferir o contexto no Quadro 18): **“[...] + acho que não faz sentido em disciplina NENHUMA você estar discutindo conceitos e, e SÓ, né. [...] estamos em um curso de licenciatura, né?”**, observamos a confirmação de seu posicionamento que foi expresso durante a entrevista oral e individual gravada em áudio. Mais claramente, para o professor formador de espanhol, não se pode, em um curso de licenciatura, preterir os conhecimentos práticos em prol dos conhecimentos teóricos. A licenciatura parece só ter sentido, para o professor, se houver uma conjunção entre a teoria e a prática nas disciplinas ofertadas durante a formação inicial.

Desse modo, ao ver as imagens de sua aula, ele se dá conta de que faz essa conexão entre teoria e prática no próprio material que usa para concebê-la: 268PFE: **“Ah! Inclusive eu gosto muito de botar no *slide* para não esquecer de fazer né?”**. Isto é, fazendo dessa forma, ele impossibilita seu esquecimento e, porventura, a cisão entre as duas dimensões (teórica e prática) do conhecimento. Essa consciência de seu ato mostra a “[...] ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se, assim, o caráter da ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente” (SOBRAL, 2010, p. 20).

Isso nos leva a afirmar que o professor formador de espanhol não é indiferente à formação inicial docente de seus alunos, isto é, ao futuro profissional de sujeitos singulares que poderão contribuir para a formação de outros sujeitos, igualmente, singulares. Seja ministrando aulas de disciplinas teóricas ou aulas de disciplinas de prática de ensino, o professor formador busca, dentro das possibilidades do contexto de cada aula, unir os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos. Isso se comprova em uma situação concreta de sala de aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*: 46PFE: **“É. Acho que você pode, ó, **. Lembra que ontem a gente conversou na aula de *Escrita [disciplina de Produção Escrita em Língua Espanhola]* sobre a questão da :::: gesticulação a serviço da comunicação oral?”** e nas duas autoconfrontações simples realizadas com o

professor formador¹⁷⁶: 270PFE: **“Então eu faço ++ SEMPRE assim, tento fazer o máximo de vezes possível, mas também não abro mão de um aluno que seja teoricamente seguro, + às vezes EU ++ acho que ::: os nossos alunos têm esse déficit [...]” / 142PFE: **“Eu queria que a gente (=) tivesse uma ++ a gente experiencializasse antes de discutir os conceitos. A PARTir da experiência deles mesmos, né.”****

Teoria e prática são, dessa forma, compreendidos como elementos indissociáveis durante a formação inicial docente na sala de aula do professor formador de espanhol. Essa atitude vai de encontro à afirmação de que os professores universitários brasileiros apresentam uma certa depreciação do aspecto pedagógico (SAVIANI, 2009). Ou seja, o que percebemos na atividade linguageira do professor formador de espanhol – seja em sua sala de aula, seja em situação de autoconfrontação simples – é que a formação inicial não pode prescindir dessa articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos que compõem (ou, pelo menos, deveriam compor) a função docente.

No excerto 21PFE (momento 2 do Quadro 18) **“Eu já ia responder, ↓ mas não vou responder, eu vou perguntar.↓”**, o professor formador de espanhol transforma em ação o que no excerto 140PFE (momento 6 do Quadro 18) é uma reflexão sobre o que ele vê de sua aula: **“É :: eu acho que aí ** mais uma vez colocá-los [alunos] na posição de protagonistas, né? [...] Dar voz a eles [...]”**. Entendemos, em 21PFE, que ele se preocupa em colocar seus alunos na posição de protagonistas da atividade formativa, ou seja, dar-lhes voz no espaço da sala de aula. E, com efeito, é exatamente isso o que ele faz (**“Eu já ia responder, ↓ mas não vou responder, eu vou perguntar.↓”**). Mais precisamente, seja exercendo seu trabalho, seja falando sobre seu trabalho, o professor formador não entra em contradição. Seu agir formativo converge com seu discurso sobre esse agir e vice-versa.

Ao dever dar uma resposta à pesquisadora: 270PFE: **“Então eu faço ++ SEMPRE assim, tento fazer o máximo de vezes possível, mas também não abro mão de um aluno que seja teoricamente seguro [...]”** (conferir excertos do momento 4 no Quadro 18), o professor formador de espanhol responde, responsabilmente, a partir do lugar que somente ele ocupa na existência. Essa resposta, na perspectiva da filosofia da linguagem círculo-bakhtiniana, é um ato sem álibi e não indiferente.

Portanto, em relação ao questionamento *b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?*, compreendemos que, para o professor formador de espanhol, é importante que os alunos em formação envolvam-se na construção

¹⁷⁶ Excertos dos momentos 4 e 6, respectivamente, do Quadro 18.

dos conhecimentos teóricos e/ou práticos sobre a docência. Podemos dizer que, no excerto 21PFE, ele age em sala de aula em conformidade com seu posicionamento sobre seu papel de formador (“**Eu já ia responder, ↓ mas não vou responder, eu vou perguntar.↓**”) e evita dar a resposta à pergunta que faz (“**O que que é o tema?**”) porque, provavelmente, isso silenciaria os seus alunos e os tiraria da posição de sujeitos ativos e fundamentais que são no concernente à sua própria formação profissional.

Há, a nosso ver, um intento, por parte do professor formador, de que os conhecimentos sejam coconstruídos em sua sala de aula. E esse propósito de coconstrução dos conhecimentos se reafirma na sua atividade linguageira sobre sua atividade concreta nos excertos 140PFE: “**É :: eu acho que aí ** mais uma vez colocá-los [alunos] na posição de protagonistas, né? [...] Dar voz a eles [...]**” e 142PFE: “**[...] a PARTir da experiência deles mesmos, né**”. As suas aulas, nesse caso, tornam-se espaços privilegiados de encontros e interações sócio-verbais responsáveis (*eu-para-mim/eu-para-o-outro/outro-para-mim*) nos quais os alunos não apenas assistem às aulas, mas as constroem em ação conjunta com o professor formador, com os colegas e com o conteúdo a ser apreendido.

Ainda sobre isso, chamou-nos a atenção o excerto 48PFE: “[...] **conteúdo que você está deba- construindo com os alunos**” que está na terceira situação concreta de sala de aula do Quadro 18. Como vemos, o professor formador de espanhol, ao dialogar com uma aluna sobre a regência que esta havia realizado durante a disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*, emprega – após uma repentina interrupção do verbo *debater* – o verbo *construir* para se referir ao conteúdo trabalhado em sala por sua aluna no papel de professora.

A opção por *construir* em vez de *debater*, nesse novo contexto (conferir o contexto no Quadro 18), mais uma vez, mostra-nos o agir de um sujeito responsivamente e responsabilmente ativo, que se define em suas ações, em seu discurso sobre suas ações e, também, em suas relações face a face com o outro. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 207),

Supera-se, portanto, a visão de senso comum da docência associada à aula expositiva como uma forma única de ensinar, visão que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída, feita* pela ação conjunta de professores e alunos.

De fato, acreditamos que o professor formador de espanhol quer que sua aluna entenda, desde sua formação na universidade, que na sala de aula ela coconstrói

conhecimento e não apenas debate, apresenta ou transmite os conhecimentos, já expressos nos livros e/ou materiais didáticos, aos alunos. Seu ato responsável se realiza, portanto, até na troca de um verbo por outro, marcando sua orientação no “existir-evento” (BAKHTIN, 2012, p. 66): uma orientação ativa e deliberativa. Essa sua atitude converge, portanto, com os estudos sobre formação inicial (CELANI, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2018b) que discordam que os professores apenas transmitem (ou apenas devam transmitir) conhecimentos.

Como vemos, o professor formador coonstrói os conhecimentos com seus alunos em sua atividade concreta (momento 2 do Quadro 18), verbaliza – por meio da expressão “**dar voz**” (momento 6 do Quadro 18) – que os quer partícipes na construção desses conhecimentos e, finalmente, ao selecionar o verbo *construir* no contexto de discussão sobre a atividade docente de sua aluna em formação, mostra-se consciente de que os conhecimentos, no espaço educacional, são coonstruídos pelos sujeitos que o integram, isto é, pelos professores e por seus alunos. Ou seja, para o professor formador de espanhol, essa construção implica, indiscutivelmente, o outro; na medida em que ela é coletiva e, essencialmente, de natureza linguística. É, pois, na interação verbal entre seres sociais que os conhecimentos são produzidos. Essa nossa reflexão encontra apoio nas palavras de Bakhtin (2012, p. 118, grifo nosso) quando o estudioso russo apresenta sua arquitetura:

Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em **minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático**.

Dessa forma, entendemos que os alunos em formação que “não têm voz”, isto é, aqueles que são silenciados (pelos conteúdos teóricos ou pelo próprio professor formador) no decorrer de sua formação docente, encontram-se excluídos (assim como sua ação-visão, sua ação-pensamento e sua ação-fazer prático) do processo formativo profissional que compõe seu existir. No entanto, o sujeito (no caso, o professor formador de espanhol) é plenamente responsável (e responsável) em todos os momentos que compõem seu existir e suas relações com o existir do outro (nesse caso, o aluno em formação): um ser, igualmente, concreto, singular e insubstituível.

Dando continuidade a esse pensamento, trazemos o momento 5 do Quadro 18 para finalizar nossas interpretações sobre a atividade linguageira do professor formador de

espanhol e concluir a resposta ao questionamento **b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?**

Somando-se a todas as ponderações até aqui desenvolvidas, acreditamos que o momento da formação *O ensino como trabalho* (conferir o contexto no Quadro 18) foi mais uma ocasião na qual o professor formador de espanhol, diante da professora formadora de inglês (seu par profissional) e da pesquisadora, expressa sua não indiferença e sua plena imersão responsável e responsável no existir.

No excerto 168PFE (momento 5 do Quadro 18): “[...] **Quando você chega, por exemplo, no primeiro dia de aula com a disciplina planejada, com o cronograma, e diz para eles: ‘Eu propus esse cronograma, mas a gente pode rever o que vocês gostariam de estudar’ [...]**”, o professor evidencia, em seu discurso, seu objetivo de envolver os alunos até mesmo na construção de seu trabalho enquanto formador (*outro-para-mim*). Sua intenção é, no nosso entendimento, propor a fusão e a interpenetração entre seu trabalho de formador e a participação consciente (corresponsável) de seus alunos para a construção da aula. De certo modo, com sua atitude, o professor formador pede a seus alunos a responsabilidade, ou seja, o envolvimento responsável e ativo destes com a própria formação. A este propósito, Bakhtin (2012, p. 66) afirma que

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não minha abstração.

Como podemos observar, a partir da citação acima, o professor formador de espanhol não se abstrai (em nenhum momento) de sua responsabilidade como professor formador; ele se reconhece, portanto, como um ser não equiparável, não indiferente e não substituível, e isso o faz cumprir o seu dever de responder, responsabilmente, a partir da posição que ocupa, sem álibi e sem subterfúgios.

Mais um desdobramento que podemos, ainda, fazer a respeito desse último excerto (168PFE) é dizer que o professor formador de espanhol, ao apresentar discursivamente à professora formadora de inglês (conferir o contexto no Quadro 18) a possibilidade de dizer aos seus alunos “[...] **Eu propus esse cronograma, mas a gente pode rever o que vocês gostariam de estudar [...]**”, ele a impele a compartilhar com ele esse seu ato responsável, ou seja, ele espera de seu par profissional uma *compreensão ativa responsiva*, um pensamento partícipe, uma resposta responsável (mesmo que não imediata e

diretamente) ao seu posicionamento como professor formador de profissão. Nos termos de Bakhtin (2011, p. 271),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-la, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A “ativa posição responsiva” ao professor formador de espanhol vem corporificada¹⁷⁷ por meio de um gesto da professora formadora de inglês “[*PFI faz gesto afirmativo com a cabeça*]”. Sobre isso, Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 9) dizem: “O gesto sempre tem latente dentro de si o germe do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, com o contemplador ou ouvinte relegados ao papel de aliados ou testemunhas.” Entendemos, portanto, o gesto da professora formadora de inglês como um gesto aliado ao ato responsável – singular, não indiferente e sem álibi – do professor formador de espanhol.

No que concerne à perspectiva da interação sócio-verbal – no interior do ato responsável – entre sujeitos reais e situados, vale igualmente evidenciar a resposta que o professor formador de espanhol dá à pesquisadora no momento da autoconfrontação cruzada: 351PFE: “[...] **MAS depois que você me deu esse toque do :: de usar essa aula com todo MUNdo eu quero experimentar. Entendeu? Você me deu essa ideia de passar o vídeo para todo mundo ver. Eu quero experimentar ++. Vou aceitar a sugestão. [...]. Então, já vai ser mais um momento para eles interagirem.**” / 354PFE: “**Continuo concordando, tem que ter interação. Formação de professores é isso.**”

Sobre isso, podemos dizer que é no interior de um processo complexo¹⁷⁸ de interação (ver contexto do momento 7 no Quadro 18) que o professor formador de espanhol parece ativar sua consciência para a possibilidade de uma transformação em seu futuro agir

¹⁷⁷ Entendemos, baseados em Farias (2016) – que, por sua vez, apoia-se nos estudos de Bakhtin e do Círculo – que os gestos, a entonação, a postura corporal, o olhar, etc. devem compor uma análise dialógica do discurso, haja vista esta não ter como objeto apenas a língua em sua concepção estritamente linguística mas toda e qualquer forma de comunicação, ou seja, toda “comunicação viva” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 11) entre sujeitos que ocupam de modo insubstituível um lugar único no existir-evento (BAKHTIN, 2012). No entanto, embora reconheçamos a relevância de uma análise verbo-visual (FARIAS, 2016) da atividade docente e mesmo da atividade linguageira sobre a atividade docente, não foi nosso foco, na presente tese, realizar um estudo a respeito dos gestos, expressões, posturas, etc. dos dois professores formadores.

¹⁷⁸ Esse termo é utilizado no sentido de se tratar de um diálogo autoconfrontativo (autoconfrontação cruzada) gerado a partir de um diálogo autoconfrontativo anterior (autoconfrontação simples), dentro dos quais diversas relações interacionais (e mesmo intrapessoais) são estabelecidas: entre pares profissionais, entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, entre profissionais e suas atividades concretas de trabalho docente e entre profissionais e eles mesmos.

docente. Ou seja, as interações sócio-verbais viabilizadas pelo processo teórico-metodológico adotado para a realização desta tese propiciaram ao professor formador uma nova reflexão à respeito de sua prática formativa. Sobre o exposto, podemos dizer que Bakhtin/Volochínov (2010, p. 36) fundamentam nosso pensamento ao apontarem que

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

É exatamente dentro de um grupo organizado (professor formador de espanhol, professora formadora de inglês e pesquisadora interagindo durante a autoconfrontação cruzada) que o professor formador de espanhol mostra discursivamente que o diálogo com a pesquisadora (no momento da autoconfrontação simples) repercutiu em sua consciência vigente. O que, segundo nossa interpretação, poderá, eventualmente, repercutir em seu futuro agir docente; transformando, por conseguinte, aquela consciência em uma consciência renovada.

Sendo assim, podemos dizer que é apenas no curso de uma interação sócio-verbal, mediada por signos, que a consciência se torna consciência, ou seja, “[...] *a própria consciência só pode surgir e se firmar como realidade mediante a encarnação material em signos*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 34). E é exprimindo essa eventual consciência renovada, durante o diálogo com a pesquisadora e com a professora formadora de inglês, que o professor formador de espanhol assume a responsabilidade (*eu-para-o-outro*) de uma futura mudança em sua prática docente (351PFE: “**Eu quero experimentar ++.**”).

É interessante, ainda, observar o diálogo, durante a segunda autoconfrontação simples, da pesquisadora com o professor formador de espanhol (momento 7 do Quadro 18) 50P: “**Você sabe me dizer se os alunos preferem receber ess– (=) ou fazer essa discussão ou receber esse *feedback* SEU individualmente? ++ Você perguntou isso para eles?**”. Foi, a partir dessa pergunta, que o professor formador se deu conta de que sua futura prática docente poderia ser transformada (351PFI: “**Eu quero experimentar ++.**”); e isso se deu, na nossa compreensão, porque houve um encontro entre duas consciências, ou seja, entre dois sujeitos singulares, concretos, responsáveis e responsáveis “[...] que ‘subscrevem’ sua própria ação no processo de realizá-la conscientemente” (RENFREW, 2017, p. 49).

Não havendo esgotado nossas interpretações sobre a atividade linguageira do professor formador de espanhol, mas dando-lhe o fechamento necessário para podermos

avançar em outras interpretações, concluímos dizendo que, se a visão arquitetônica do ato responsável em Bakhtin e no Círculo nos faz entender a importância do eu e do outro no interior do existir e que o sentido (e mesmo os conhecimentos) é (são) construído(s) nas relações entre o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* no “evento de comunicação viva” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 11) e não no sistema puramente linguístico, o professor formador de espanhol da UECE (sujeito desta pesquisa) assume uma tomada de posição situada, peculiar, insubstituível e sem álibi.

Em nenhum momento, seu discurso nos parece contraditório em relação às suas práticas como formador; ele reconhece, por conseguinte, o seu papel de sujeito ativo na formação de outros sujeitos e, a cada momento, assume uma posição responsiva e responsável frente a si mesmo (*eu-para-mim*) e frente aos seus alunos, à professora formadora de inglês e à pesquisadora (*eu-para-o-outro*). Em outros termos, ele se responsabiliza por seu agir (seja um agir concreto ou discursivo) contra todo e qualquer modelo de absolutização dogmático ou objetificante que exclua o licenciando do processo de sua própria formação profissional ou que distancie os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos nos cursos de licenciatura.

Ressaltamos que suas perspectivas de solução para coadunar esses conhecimentos são apresentadas em sua atividade concreta e/ou em sua atividade languageira sobre sua atividade concreta. Ou seja, o professor formador de espanhol busca em sua prática docente: 1. unir os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos durante suas aulas com o auxílio do próprio material preparado para a realização das mesmas, 2. colocar seus alunos na posição de protagonistas ao dialogar com eles e, ainda, 3. partir de experiências práticas dos próprios alunos antes de introduzir os conhecimentos conceituais a serem discutidos em sala.

Em suma, compreendemos que, para o professor formador de espanhol, é necessário considerar o aluno como um sujeito ativo e interativo (corresponsável) no processo de formação inicial docente e enxergar a convergência entre os conhecimentos práticos e teóricos como elemento indissociável desse processo.

A seguir, respondemos, igualmente, aos questionamentos **a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial?** e **b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?** a partir do discurso da professora formadora de inglês presente no Quadro 19, com o fito de verificar como acontece, no contexto da atividade laborativa dessa professora, a formação inicial de professores de inglês na UECE.

4.1.2 Uma formação inicial alteritária

Trazemos aqui excertos de diálogos produzidos durante os momentos que compuseram nosso *corpus* discursivo para, a partir da própria atividade concreta da professora formadora de inglês, realizarmos nossas interpretações e respondermos (também de forma responsável) à primeira questão específica desta tese. Vejamos, a seguir, o Quadro 19.

Quadro 19 – *Corpus* discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(continua)

MOMENTOS	
1.	Entrevista em áudio
2.	Situação concreta de sala de aula filmada antes da formação <i>O ensino como trabalho</i>
3.	Situação concreta de sala de aula filmada antes da formação <i>O ensino como trabalho</i>
4.	1ª autoconfrontação simples (duas situações) com a professora formadora de inglês
5.	1º dia da formação <i>O ensino como trabalho</i>
6.	2ª autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	A pesquisadora perguntou à professora formadora se existia um diálogo entre teoria e prática no curso de Letras/Inglês da UECE.
2.	Essa aula filmada era uma aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> . Onze alunos estavam em sala de aula e à medida que a professora formadora ia lendo o texto intitulado <i>A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza?</i> ela interrompia sua leitura para discutir as informações apresentadas pelo autor do texto (ALMEIDA FILHO, 2005) com os alunos.
3.	Essa aula filmada, que contava com a presença de dezessete alunos, tratava-se de uma aula de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> , disciplina oferecida no primeiro semestre do primeiro ano do curso de Letras/Inglês da UECE. Nesse dia, a professora formadora estava dando continuidade a um texto trabalhado na aula anterior a esta. O texto era em inglês (BROWN, 2001) e abordava a questão das estratégias para a compreensão da leitura. A professora formadora escreveu oito questões na lousa ¹⁷⁹ e pediu que os alunos formassem grupos de duas ou de três pessoas. Eles deveriam responder às questões propostas dentro de seus pequenos grupos para, em seguida, estender a discussão aos outros colegas da turma.
4.	<u>(1ª SITUAÇÃO)</u> : A pesquisadora discutia com a professora formadora de inglês sobre a entrega do relatório final dos alunos da disciplina de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> a respeito das observações feitas na escola pública de Ensino Fundamental e/ou de Ensino Médio. Essa discussão surgiu quando, durante a autoconfrontação simples, a professora formadora via uma sequência de sua aula na qual ela dizia para seus alunos que todas os aspectos que eles iriam observar na escola pública (o ambiente, os professores, o material, etc.) deveriam entrar no relatório final da disciplina. <u>(2ª SITUAÇÃO)</u> : Nesse momento da autoconfrontação simples, a pesquisadora, ao visualizar com a professora formadora a situação concreta de uma aula de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> (ver momento 3 – 14PFI e 19PFI – neste Quadro), pausou o vídeo da aula da professora e lhe fez uma pergunta.
5.	No primeiro dia de formação, o assunto abordado era, entre outros assuntos, <i>o trabalho prescrito, o trabalho realizado, a tarefa, a atividade e o real da atividade</i> . A pesquisadora discutia com os dois professores formadores sobre o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em sala de aula de

¹⁷⁹ Questões que foram colocadas na lousa pela professora formadora de inglês: 1. No que concerne a leitura eficiente, segundo o texto?; 2. Discuta com seu colega a tabela 18.1 e relacione os itens a situações práticas de aprendizagem de LE (língua estrangeira); 3. Por que o uso da leitura silenciosa não se aplica a alunos iniciantes?; 4. Defina com suas palavras ‘skimming’ e ‘scanning’; 5. Quais as vantagens de se usar o mapa semântico, segundo o texto?; 6. Quais os objetivos do ‘guessing’?; 7. Cite algumas das técnicas usadas no processo de análise de vocabulário; 8. Veja quadro 18.2 (marcadores do discurso) e apresente um exemplo (em inglês) de cada uma das seis estratégias.

Quadro 19 – *Corpus* discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(continua)

	formação inicial a partir de uma sequência da aula da professora formadora de inglês na qual esta falava sobre a importância do planejamento de aulas para os professores.
6.	A pesquisadora pediu para a professora formadora comentar a sequência que esta escolheu de sua aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> para a realização dessa segunda autoconfrontação simples. A sequência escolhida pela professora formadora foi uma discussão, em sala de aula, entre ela e seus alunos sobre as observações que estes haviam realizado na escola pública. Todos os alunos queriam expressar suas experiências.
EXCEROTOS	
1.	<p><u>76PFI</u>: Sim. Sim. [...]. Então, por exemplo, na aula de Leitura [Leitura em Língua Inglesa] eu sempre dou um jeito de (=) falar para eles [alunos]: “[...] olha gente, vocês são professores em formação, então isso aqui é importante por isso, por isso e por isso.” Eu faço uma conexãozinha.</p> <p><u>77P</u>: Tanto na disciplina de teoria como na ++ de prática de ensino [<i>PFI interrompe</i>].</p> <p><u>78PFI</u>: Como na de prática de ensino.</p> <p><u>79P</u>: E existe esse diálogo na, no ++ projeto pedagógico da UECE?</p> <p><u>80PFI</u>: Não sei se e-, se existe esse diálogo aBERTamente, eu acho que isso é uma coisa que o professor faz em sala de aula, não sei se fisicamente, se lá no projeto pedagógico, que eu saiba não, são disciplinas diferentes. Isso é uma coisa particularmente MINHA [<i>P interrompe</i>].</p> <p><u>81P</u>: Como se as disciplinas de teoria fossem desvinculadas ↓ das disciplinas de prática ↓?</p> <p><u>82PFI</u>: É, é, ↓ cada disciplina ↓. Eu NÃO vou saber te dizer com certeza porque a gente tem que ler o TEXto ↔ do (=) projeto pedagógico. Talvez em algum ++ em algum momento ↔ eles FAlem de temas transversais, eles FAlem dessa questão, dessa interação entre teoria e prática, deve FAlar, né, no próprio texto. Estou te dizendo do que eu vivo, da minha realidade, então realmente eu FAço isso. ↓ Faço essa, essa relação nas duas, nas duas disciplinas ↓.</p>
2.	<p><u>3PFI</u>: [<i>Lendo</i>] “Por conTRASte, podem ser apontados alguns fatores LÍmitantes ou FRUStradores na sala de aula”. Vejam se vocês concordam, tá? “Frustração, perda de autoconfiança e de ânimo, indiferença, confusão e construção desviada dos padrões da língua-alvo, não necessariamente os padrões nativos e ensino bem dosado e sistemático criando dependência excessiva da professora ou do livro, excesso de tempo gasto em atividades mecânicas ou explicitadoras, pouca vivência da língua-alvo na sala + e + ↓ nas suas extensões ↓.” Vocês concordam? Vocês acrescentariam mais alguma coisa nessa lista de ::: limitadores, fatores que limitam ou frustram na sala de aula? *** [<i>PFI espera as respostas dos alunos. Não há respostas</i>]. ↑ Alguém tem um exemplo para dar? ↑ + de alguns desses pontos ++ na sua experiência como professor, professora? Já tiveram um aluno em sala de aula que ++ tanto faz?</p> <p><u>4A</u>: Eu acho que o autoavaliar é um grande problema. [...].</p> <p>[<i>A discussão sobre esse trecho lido, entre PFI e seus alunos, durou 21 minutos</i>].</p>
3.	<p><u>14PFI</u>: Essas perguntas ++ eu quero que vocês respondam por escrito para a gente parar para DIScutir, tá? Podem fazer em dupla, em trio, sem problemas. Quando vocês terminarem, vocês me avisam e a gente faz o grupão para discutir as respostas. Para ver se estão se encontrando, se estão no mesmo caminho, tá bom? Então a gente vai RESPONDER e TAMBém responder criticamente, se vocês concordam ou discordam, né? Tá bom? Ok? Pode ser de dupla, pode ser de trio, sem problema, tá? Vou dar um tempinho, discutam.</p> <p>[<i>Alguns minutos depois</i>] Então, de acordo com o texto, o que que É uma leitura eficiente?</p> <p><u>15A</u>: Identificar o motivo da leitura, o propósito.</p> <p><u>16PFI</u>: Identificar o propósito, indentificar o motivo da leitura, ou seja, SABER porquê que EU estou lendo. Vocês concordam?</p> <p><u>17A</u>: Sim.</p> <p><u>18PFI</u>: Sim?</p> <p>***</p> <p><u>19PFI</u>: Então, eu quero que vocês COMO ALUNOS e talvez alguns como professores que já ++ já vão ter a experiência, vocês relacionem esses itens a situações práticas das vidas de vocês, tá? Então, como exemplo PRÁTico, como é que o professor faz isso em sala de aula? [<i>PFI espera alunos responderem mas não recebe feedback</i>]. Até uma atividade de ditado, né gente, se ele [<i>o aluno dos alunos da PFI</i>] fizer um ditado com palavras que tenham essas questões do uso do ch, do uso do sh. O aluno pode propor (?), você pode trabalhar isso em sala de aula, né? Um ditado, uma atividade escrita, é :: rela- “relacione as colunas”, né? “Essas palavras e esses grafemas ou esses fonemas.” Então, o que eu queria que vocês pensassem era nisso, em questões práticas, né, que pudessem ser aplicadas.</p>
4.	<p>(1ª SITUAÇÃO)</p> <p><u>83P</u>: Essas fichas são organ- você que organizou?</p> <p><u>84PFI</u>: Fui eu que organizei.</p> <p><u>85P</u>: Os pontos que estão apresentados [<i>PFI interrompe</i>].</p>

Quadro 19 – *Corpus* discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(conclusão)

	<p>86PFI: Com base nesses materiais, eu só adaptei, na verdade. 87P: E você não recebe essa ficha? 88PFI: Não::o, porque essa ficha é deles, é para eles observarem, eu recebo o relatório, que é a organização dessa ficha, o que eles botaram lá eles vão organizar em forma de item, e aí eu gosto que eles comentem, não só relatem mas também comentem com a opinião deles. 89P: Vocês discutem previamente antes da entrega final desse relat– [PFI interrompe]. 90PFI: Discutimos. 91P: Tem um diálogo [PFI interrompe]. 92PFI: Tem. 93P: Entre você e os alunos? 94PFI: Tem. [...] terminou [o período de observação] a gente volta. A gente vai continuar nossos encontros. Aí a gente vai discutir o relatório, vai ver um pouquinho mais de teoria, vai relacionar a teoria com o que eles viram, né, para fechar. Porque eu acho que fica muito solto: “Vão fazer a observação e me entreguem o relatório.” Eu acho que fica muito solto. Tem que voltar e conversar: “[...] como foi? Como é que vocês estão pensando?”</p> <p>(2ª SITUAÇÃO) 242P: [...] em relação a essa interação, né, você acha que essa interAção LOGO nos semestres iniciais + ela é IMPORTANTE para a FORMAÇÃO? Ou essa interação foi mais ++ porque tinha uma quantidade muito GRANde de alunos ? Ou era porque era um semestre ++ semestre um, né? 243PFI: É. 244P: São alunos de semestre um. 245PFI: Eu acho que a interação é importante em qualquer circunstância, semestre 1, 2, 3, 4. A interação é uma das :: dos pilares de + (=) uma aula. Sem interação eu não vejo sentido. [...] 252P: [...] Tem alguma coisa significativa ++ para você, nessa fala? [P quis dizer sequência e não fala]. 253PFI: [...] É :: eu poderia ter esperado um pouquinho mais [...] eu fiquei um pouco ansiosa de Dizer a resposta [...] porque eu achei que eles estavam meio confusos. 254P: [...] Mas seria porque eles são alunos de semestre um? 255PFI: É. ↔ Eu acho que sim. [...] a minha intenção é ajudÁ-los a pensar, a MINha autocrítica [PFI faz um gesto apontando para si] que eu faço é: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓ 256P: Você acha que seria melhor + para eles? 257PFI: Acho. E para mim também (risos de PFI). 258P: Por que para você? 259PFI: Porque :: eu escuto mais, né, eu aprendo mais. Eu me confio MAis, eu desenvolvo em mim a confiança do feedback do aluno ++ né? ↓ Eu acho que é um aprendizado para mim também. ↓ A gente não sabe TUDO só porque a gente é professor, né. Então eu acho que isso tambÊM é aprendizado. O aluno tem muito para ensinar.</p>
5.	<p>84P: Vocês ++ é :: também se preocupam com os :: documentos oficiais brasileiros, os PCN, as OCN? Vocês é :: Usam, pegam esse material e REadaptam para a aula de vocês? 85PFI: Sim. Nós discutimos [PFI fala dela e de seus alunos de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa] os PCN ↓ na sala de aula. ↓ E :: pensando na <+>. Porque o documento é uma idealização, né? A gente falou muito, na aula que a gente discutiu, a gente falou muito sobre isso [...]. 86P: Não que eles [PCN] não façam parte do trabalho do professor. Eles fazem parte [PFI interrompe]. 87PFI: Faz, também faz. Sim, porque está te guiando, né, está te direcionando [...]. [...] INclusive no relatório [relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa] eu peço que eles [alunos] façam essa :: relação entre o que eles viram em sala de aula e o que a gente estudou nos PCN.</p>
6.	<p>56P: Teve algum momento +? Você viu essas aulas na íntegra, porque na primeira autoconfrontação [simples] você tinha visto recortes agora você viu as DUAS do iNÍcio até o FIM. É :: o que que você achou de ter visto, assim, as suas duas aulas do início ao fim e não apenas PEDAÇOS? 57PFI: [...] você ver a sequência toda ↓ junta assim é outra história. ↓ E eu gostei MUITO de ver que os alunos falam, eu acho que aula boa é aquela que o aluno FALA, sabe? Que você não fica só blá blá blá. Então eu GOSTo muito dessa parte que os alunos inteRagem, que eles FAlam, né, e que você EScuta. Às vezes me incomodou um pouco assim: “Ah, eu devia ter escutado mais aquele aluno, eu sem querer interrompi um aluno”. Então, eu me policiiei **. Tenho me policiado mais nesse sentido ++, você faz sem perceber + que o aluno está falando e você meio ++ que fala em cima da fala dele.</p>

Fonte: Elaboração própria

Sobre o questionamento *a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial?* podemos ver, no Quadro 19, cinco diferentes momentos (1, 2, 3, 4 e 5) em que a professora formadora de inglês mostra seu posicionamento sobre a relação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos a partir de sua atividade docente como formadora.

Para iniciarmos as interpretações que fazemos da atividade linguageira da professora formadora de inglês, trazemos, primeiramente, a reflexão de Celani (2001, p. 35) sobre essa questão:

[...] na maioria das Universidades as disciplinas do curso de Licenciatura [...] não são integradas entre si e muito menos o são com a Prática de Ensino específica. A maioria dos alunos não vê relevância nessas disciplinas e não consegue fazer conexões [...]. São disciplinas em geral ministradas dentro de uma visão de transmissão de conhecimento apenas, sem que sejam estabelecidos princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Essa reflexão, embora tenha sido expressa há mais de quinze anos, ainda é atual no contexto da formação inicial de professores no Brasil, como mostram outros estudos mais recentes: Freudemberger e Rottava (2004), Saviani (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2010), Ferreira (2015), Sobral e Giacomelli (2018b), dentre outros estudos.

Nossas reflexões, em relação a isso, são: os sujeitos em processo de aprendizagem se modificam como seres em contínua transformação (intelectual, pessoal, interpessoal, etc.) que são; os ambientes educacionais se tornam mais digitais (alguns mais, outros menos) em decorrência das mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea; os documentos oficiais que regem a educação se atualizam¹⁸⁰, haja vista as modificações nas práticas sociais; o pensamento sobre ensino e aprendizagem também se remodela, a partir de pesquisas sobre a temática e, não obstante a tudo isso, as práticas de formação de sujeitos (dentro ou fora dos muros da universidade) parecem continuar resistindo a todo esse conjunto de reestruturações, como apontam os estudos citados. Todavia, como preconizaria Bakhtin (2011), se os fundamentos do mundo mudam, cabe ao homem mudar com eles.

No entanto, o que trazemos aqui, a respeito do discurso da professora formadora de inglês durante sua atividade concreta de trabalho e de sua verbalização sobre essa atividade, vai de encontro às reflexões apresentadas pelos pesquisadores acima nomeados.

¹⁸⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação corresponde aos anos de 1961, 1971 e 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais aos anos de 1997, 1998 e 1999; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao ano de 2018, para citar apenas alguns exemplos desses documentos.

A leitura que fazemos do excerto do momento 1 (Quadro 19) é que a professora formadora de inglês, a partir de sua fala durante a entrevista oral e individual gravada em áudio, reconhece a importância da não dissociação dos conhecimentos práticos daqueles teóricos durante o processo de formação inicial quando diz para a pesquisadora em 76PFI: **“Então, por exemplo, na aula de Leitura [Leitura em Língua Inglesa] eu sempre dou um jeito de (=) falar para eles [alunos]: ‘[...] olha gente, vocês são professores em formação, então isso aqui é importante por isso, por isso e por isso.’ Eu faço uma conexãozinha.”** O que a professora diz no início do processo da pesquisa se confirma em sua prática em sala de aula (ver momento 3 do Quadro 19), como observamos no excerto 19PFI: **“Então, eu quero que vocês COMO ALUNOS e talvez alguns como professores que já ++ já vão ter a experiência, vocês relacionem esses itens a situações práticas das vidas de vocês, tá? Então, como exemplo PRÁTICO, como é que o professor faz isso em sala de aula?”** Ou seja, há uma consonância entre o seu dizer sobre o seu fazer e o seu fazer concreto. Na prática da professora formadora, os conhecimentos teóricos fundamentam os conhecimentos práticos e os conhecimentos práticos são levados em consideração para a compreensão dos conhecimentos teóricos.

Como podemos ver em 19PFI, a professora formadora provoca a aprendizagem do conteúdo sem dissociá-lo da aprendizagem da prática docente (**“Então, o que eu queria que vocês pensassem era nisso, em questões práticas, né, que pudessem ser aplicadas.”**), mediante uma tarefa de reflexão que leva os alunos a aproximarem teoria e prática (prática entendida como experiências vivenciadas e/ou vivenciáveis) no decorrer do processo de formação inicial. Isto, a nosso ver, une o formando ao conteúdo ao qual ele é exposto, e ao mesmo tempo, expande sua visão em relação ao seu (futuro) trabalho.

Podemos dizer ainda, de acordo com o nosso ponto de vista, que ambos (formando e conteúdo teórico) são acentuados na atividade da professora formadora. Acentuados no sentido de que a professora tem consciência e aceita outros sujeitos (nesse caso, o formando e o autor do material teórico escolhido para a realização da aula) como constituintes do seu eu enquanto formadora. Por isso mesmo, coloca-os em posição de parceiros dialógicos, para que, a partir das *relações dialógicas*¹⁸¹, então estabelecidas, aconteça a coconstrução de conhecimentos – não apenas “[...] de saberes estáticos pretensamente válidos por si mesmo e transmissíveis como conteúdos e que apagam o

¹⁸¹ As relações dialógicas das quais nos fala Bakhtin (2015, p. 209) são relações de sentido que se manifestam no campo do discurso, portanto, não pertencem ao plano da língua enquanto sistema estável “[...] e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística [...]”.

indivíduo” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018b, p. 24) – mas também a coconstrução de conhecimentos práticos, específicos ao trabalho docente. Vemos isso no momento 2, excerto 3PFI: **“Vocês concordam? Vocês acrescentariam mais alguma coisa nessa lista de :: limitadores, fatores que limitam ou frustram na sala de aula?”**

Essa atitude de aceitação e diálogo em relação ao outro leva-nos a pensar em uma atitude ativa responsiva e responsável da professora formadora de inglês para com seu trabalho formativo. Dizendo de outro modo, entendemos essa atitude como um ato responsivo e responsável que permite a integração entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos no âmbito da formação inicial e, por conseguinte, propicia o pensamento participativo e dialógico de seus alunos: entre eles mesmos, entre eles e o conteúdo teórico da aula, entre eles e a própria professora formadora, entre eles e sua futura prática docente, entre eles e suas experiências vividas e/ou vivenciáveis, etc. A citação de Sobral e Giacomelli (2018b, p. 71, grifos nossos) traduz bem nossa reflexão:

[...] a experiência é sempre executada por um sujeito em uma determinada posição que lhe imprime valor e confere sentido a partir da interação com o mundo dado, num processo único e irrepetível. [...] **o que está por trás da unidade da consciência responsável [...] é a própria ação do sujeito, seu reconhecimento, sua participação, nesse ato** que faz com que ele se faça, constitua-se numa atitude responsiva/responsável e única.

Esse ato de não se isentar da responsabilidade no existir pode ser verificado, ainda, na atividade linguageira da professora formadora de inglês sobre sua atividade concreta 94PFI: **“[...] vai relacionar a teoria com o que eles viram, né, para fechar. Porque eu acho que fica muito solto: ‘Vão fazer a observação e me entreguem o relatório.’ Eu acho que fica muito solto. Tem que voltar e conversar [...]”** e 87PFI: **“[...] INclusive no relatório [relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa] eu peço que eles [alunos] façam essa :: relação entre o que eles viram em sala de aula e o que a gente estudou nos PCN.”** Esses excertos integram, respectivamente, os momentos 4 e 5 do Quadro 19.

Essa responsabilidade da qual falamos tem a ver com o não apagamento do outro, com a compreensão da atuação do outro sobre o nosso existir, ou seja, entender o outro não como um elemento morto, um material mudo, mas como uma outra consciência, tão viva e tão atuante quanto a nossa. Nas palavras de Bakhtin (2015, p. 322), “Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu).” E essa outra consciência (o tu) também possui uma história própria, única e singular no

“existir-evento” (BAKHTIN, 2012, p. 66) e não se forma, seguramente, no exterior de seu trajeto histórico e nem fora de suas interações sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; VIGOTSKI, 1998b).

É provocando esse diálogo dos alunos entre conteúdos teóricos e experiências práticas (vivas e vivenciáveis), entre passado (o que os alunos já viram em sala de aula e o que já vivenciaram fora da sala de aula), presente (o conteúdo teórico do dia da aula) e futuro (a futura prática docente dos alunos) que a professora formadora de inglês nos mostra a importância de se realizar o processo formativo de maneira situada, histórica e alteritária; ou melhor, como um processo singular, cambiante e baseado na existência *do* e *com* o outro, no qual os movimentos espaço-temporais engendrados (antes, durante e depois da aprendizagem dos conhecimentos teóricos e práticos, fora e dentro da sala de aula, etc.) não devem ser desconsiderados.

Sobre o que afirmamos, vejamos o seguinte excerto de uma situação concreta de sala de aula 3PFI: “**↑ Alguém tem um exemplo para dar? ↑ + de alguns desses pontos ++ na sua experiência como professor, professora?**” (conferir o contexto no Quadro 19, momento 2). O que percebemos é que, até na pergunta que dirige aos alunos, a professora formadora concretiza, nos substantivos empregados que distinguem o gênero masculino ou feminino, seu ato responsável.

Conforme Ponzio (2012, p. 17), o ato responsável, para Bakhtin, trata-se também do “[...] reconhecimento da diferença singular de cada um, pelo fato de que a organização social mesma, a modelagem cultural mesma da vida, funciona a base de classificações, de fechamentos, de atribuições de pertencimento [...]”. Mais precisamente, entendemos essa particularização (3PFI: “**como professor, professora**”) como um ato intencional (responsável e responsivo) que caracteriza claramente a individuação dos sujeitos que integram seu trabalho como formadora.

A nosso ver, esse contínuo agir responsável da professora formadora de inglês contribui “[...] para pensar uma possível educação dialógica, uma educação que de fato explore as possibilidades de diálogo alteritário [...]” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018b, p. 12). Dizendo com nossas palavras, a professora formadora contribui para uma formação inicial, que denominamos, sócio-transformadora; ou seja, ela entende o outro – o autor do conteúdo teórico trabalhado em sala, seus alunos, sua própria atividade, etc. – como essencial no processo formativo de futuros professores de língua inglesa.

Em suma, entendemos que o ato responsável da professora formadora de inglês, tal qual o ato responsável do professor formador de espanhol não é apenas dizer, mas é também fazer (agir), ou mais ainda, é optar por existir para si (*eu-para-mim*), para o outro (*eu-para-o-outro*) e com o outro (*outro-para-mim*) (BAKHTIN, 2011, 2012).

No concernente ao questionamento *b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?* trazemos, abaixo, dois excertos de duas situações concretas de sala de aula (uma aula de uma disciplina de prática de ensino e uma aula de uma disciplina teórica) nas quais a professora formadora dialoga com seus alunos (conferir os contextos no Quadro 19, momentos 2 e 3).

No primeiro excerto 3PFI, a professora pergunta aos alunos: **“Vocês concordam? Vocês acrescentariam mais alguma coisa [...]?”** No segundo, 14PFI, a professora diz: **“Essas perguntas ++ eu quero que vocês respondam por escrito para a gente parar para DIScutir, tá? Então a gente vai RESPONDER e TAMbém responder criticamente, se vocês concordam ou discordam, né? Tá bom? Ok? Pode ser de dupla, pode ser de trio, sem problema, tá? [...]”** Como vemos, a atividade da professora formadora, nos dois casos, parte de reflexões presentes em textos teóricos que a levam a convocar a reflexão de seus alunos com o objetivo de fazê-los pensar a sua própria formação inicial docente.

A possibilidade que a professora dá aos seus alunos de concordar, discordar, complementar e responder criticamente às ideias presentes nos textos nos faz entender seu agir formativo como um agir alicerçado no ato responsável, por sua vez, fundado no reconhecimento da alteridade, ou seja, levando em consideração o existir do outro. Bakhtin (2012, p. 98) assegura que “O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em dado momento, posso fazer por ele [...]”.

Em outros termos, parece ser vital para a atividade da professora manter uma constante interação entre ela e os alunos (14PFI: “[...] **para a gente parar para DIScutir, tá?”**), entre os alunos e o autor do texto teórico (3PFI: **“Vocês concordam? Vocês acrescentariam mais alguma coisa [...]?”**) e, finalmente, entre os próprios alunos (14PFI: **“Pode ser de dupla, pode ser de trio [...]”**).

Alicerçados no pensamento círculo-bakhtiniano, podemos, então, dizer que a formação inicial deve acontecer em um espaço de interação semiótica e de negociação de sentidos entre sujeitos organizados e integrados na *“unicidade do meio social e [n]a do*

contexto social imediato” na qual estão inseridos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 73). Farias (2016, p. 92), à luz da filosofia de Bakhtin e do Círculo, também atenta para esse pensamento:

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.

O sentido se constrói, portanto, no diálogo, na interação sócio-verbal. E a mesma coisa deve acontecer com os conhecimentos (práticos e teóricos); eles também são, ou pelo menos devem ser, coconstruídos nos espaços educacionais, a nosso ver.

A esse respeito, ao responder a uma pergunta da pesquisadora, em um dos momentos da primeira autoconfrontação simples (conferir o contexto no Quadro 19), a professora formadora de inglês consolida em seu discurso a relevância da interação sócio-verbal no âmbito da formação universitária, 243PFI: **“Eu acho que a interação é importante em qualquer circunstância, semestre 1, 2, 3, 4. A interação é uma das :: dos pilares de + (=) uma aula. Sem interação eu não vejo sentido.”** Entendemos que, para a professora formadora, é nessa interação que os sentidos são negociados, ou melhor, coconstruídos e que a formação acontece. Sem interação, a atividade docente não tem sentido para a professora formadora de inglês.

Se pensarmos de acordo com a filosofia de Bakhtin e do Círculo, podemos dizer que é na interação com outros sujeitos que adentramos no processo de formação (profissional, pessoal, ética, ideológica, subjetiva, etc.) de nós mesmos; ou melhor, somente quando fazemos parte dessa corrente – sempre tensa e ininterrupta – “[...] é que a [nossa] consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 111).

Mais precisamente, se os professores formadores dos cursos de licenciatura resistem a essa interação em seus ambientes laborativos, correm o sério risco de continuar formando professores despreparados para uma cidadania alicerçada no diálogo e na alteridade, ou seja, incapazes de entender o outro como parte deles e eles mesmos como parte do outro. Instaurando-se, assim, o não diálogo, instaura-se a impossibilidade de criar sentido e de coconstruir conhecimento. Por isso, talvez, “A maioria dos alunos não vê relevância nessas disciplinas e não consegue fazer conexões [...]”, conforme aponta Celani (2001, p. 35).

Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 186), “A vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal [...]”, ou seja, sem interação não há vida. Pensar, então, a formação inicial como uma transmissão de conteúdos anula a vida de todo e qualquer aluno que está em um curso de formação inicial docente (sua voz, sua história, sua subjetividade, suas experiências, seus anseios, suas diferenças, etc.). Sendo, pois, a sala de aula um espaço coletivo e fortemente dialógico, não é possível a produção de conhecimento, nesse espaço, sem que os próprios alunos também sejam uma referência para o professor formador. Para Freitas (1994, p. 92-93),

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem de Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber.

A professora formadora de inglês fala sobre isso durante a autoconfrontação simples realizada após a formação *O ensino como trabalho* no excerto 57PFI: **“E eu gostei MUito de ver que os alunos falam, eu acho que aula boa é aquela que o aluno FALA, sabe? Que você não fica só blá blá blá. Então eu GOSTo muito dessa parte que os alunos inteRagem, que eles FAlam, né, e que você EScuta.”** A professora, ao ver sua atividade, diz que prefere estar na posição de ouvinte e ceder a posição de protagonista aos seus alunos. Entendemos que para ela, o professor formador, ao dar prioridade ao seu **“blá blá blá”**, isto é, ao seu falatório vazio de fundamento (no sentido, talvez, de um discurso distante da real prática docente futura dos alunos em formação), não está realizando uma formação inicial eficiente (57PFI: **“[...] eu acho que aula boa é aquela que o aluno FALA, sabe?”**).

Mais uma vez, percebemos a visão da professora formadora de inglês direcionada para uma *formação inicial alteritária*, na qual o formando deve, indubitavelmente, ser considerado (seu discurso, suas experiências, sua visão de mundo, sua subjetividade, seus pontos de vista, etc.). A professora mostra, portanto, uma postura de total consciência da existência e da importância do outro (*outro-para-mim*) para a realização de seu trabalho.

Enfatizamos que a nossa interpretação não afirma, em hipótese alguma, a passividade da professora formadora em relação ao seu trabalho, isto é, que ela tão somente

organizaria os pontos de vista de seus alunos, sem incorporar os seus próprios, sem provocar reflexões nos alunos, sem responder aos seus questionamentos, etc.

O que nós percebemos é uma professora profundamente ativa e responsável em seu agir docente e esse ativismo possui um caráter dialógico peculiar, ou seja, é um ativismo “[...] *em relação à consciência viva e isônoma do outro*” (BAKHTIN, 2015, p. 320). Em outros termos, a professora formadora considera, reage, concorda, discorda, interroga, complementa, etc., o discurso de seus alunos (suas experiências, suas visões de mundo, suas subjetividades, seus pontos de vista, etc.) sem jamais abafar-lhes a voz (BAKHTIN, 2015).

Reconhecemos, portanto, uma *formação inicial dialógica* na atividade concreta da professora formadora de inglês no decorrer de sua aula e, ainda, uma posição consciente de si mesma e do outro (57PFI: **“Então eu GOSTo muito dessa parte que os alunos inteRagem [...] e que você escuta”**) no seu discurso sobre a sua atividade concreta de trabalho. Afinal, como diria Bakhtin (2015, p. 324), “O que permanece objeto de minha consciência não é outro *homem*, mas outra consciência investida de plenos direitos e situada ao lado da minha e só em relação à qual minha própria consciência pode existir.”

Sobre essa consciência de si mesma, a professora formadora, durante a visualização de suas aulas, se deu conta de que, algumas vezes, “escutou pouco” ou “interrompeu um aluno”: 57PFI (momento 6 do Quadro 19): **“Às vezes me incomodou um pouco assim: ‘Ah, eu devia ter escutado mais aquele aluno, eu sem querer interrompi um aluno’. Então, eu me policiiei **. Tenho me policiado mais nesse sentido ++, você faz sem perceber + que o aluno está falando e você meio ++ que fala em cima da fala dele.”**

É nesse fluxo da interação sócio-verbal – dialogando consigo mesma, com sua atividade passada, presente e/ou futura e, ainda, com a pesquisadora – que a professora formadora, malgrado a prioridade que concede ao protagonismo de seu(s) aluno(s) (57PFI: **“[...] eu acho que aula boa é aquela que o aluno FALA, sabe?”**), percebe que, às vezes, impede o projeto discursivo deste(s) no decurso da aula.

A partir desse excerto, compreendemos que é a sua participação no evento arquitetonicamente (BAKHTIN, 2012) elaborado de sua atividade linguageira sobre sua atividade concreta que a professora formadora toma consciência de uma atitude que a “incomoda” (57PFI: **“Às vezes me incomodou um pouco [...]”**) e, ao mesmo tempo, atina para a transformação dessa atitude (57PFI: **“Então, eu me policiiei **. Tenho me policiado mais nesse sentido ++ [...]”**).

Como percebemos, sua fala mostra a confluência entre o seu fazer concreto e o seu refletir sobre esse fazer. Entretanto, não se trata apenas de uma reflexão, mas de uma reflexão que é orientada para uma transformação. A nosso ver, trata-se de um ato responsável baseado no reconhecimento da importância da interação sócio-verbal e do outro para a construção dos conhecimentos relativos à docência.

Em outros termos, a consciência de sua atitude se dá por meio da visualização de sua atividade concreta e se materializa em sua atividade linguageira sobre aquela; já com propensão a uma mudança na sua prática, seja ela passada, presente ou futura. Segundo Sobral (2010), para Bakhtin, o ato responsável envolve a existência do sujeito no seu “viver-agir” (BAKHTIN, 2012, p. 44) e, igualmente, a avaliação desse sujeito sobre o seu próprio ato, vinculada à sua participação consciente e ativa para uma possível mudança.

Parece-nos, para concluir nossas interpretações, que a professora formadora de inglês se preocupa em colocar seus alunos na posição de protagonistas da atividade formativa e está consciente de sua atitude. Isso pode ser visto no seguinte excerto do discurso da professora (conferir o contexto do momento 4 no Quadro 19) 259PFI: **“A gente não sabe Tudo só porque a gente é professor, né. Então eu acho que isso também é aprendido. O aluno tem muito para ensinar.”** Inferimos, pois, que o conhecimento, para a professora formadora, não está localizado no professor ou no conteúdo teórico escrito por algum estudioso que não tem “[...] nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor” (TARDIF, 2010, p. 241). O conhecimento está no intervalo de várias consciências (*eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*).

Sendo, portanto, o conhecimento uma via de mão dupla, o professor também pode aprender com os saberes que seus alunos trazem para a sala de aula (*outro-para-mim*), “[...] saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação” (TARDIF, 2010, p. 238). A professora formadora de inglês parece saber disso (259PFI: **“A gente não sabe Tudo só porque a gente é professor, né.”**).

Isso posto, concluímos as nossas interpretações referentes aos dois questionamentos que se desdobraram da primeira questão específica de pesquisa: **a) O conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) são tratados (as) separadamente durante a formação inicial?** e **b) Como estão sendo construídos os conhecimentos (teóricos e práticos) em sala de aula?**

Para finalizar, respondemos, fundamentados nas reflexões até aqui realizadas, à nossa primeira questão específica de pesquisa: *1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?*

Constatamos que, no concernente às atividades (concreta e linguageira) dos dois professores formadores sujeitos dessa pesquisa, a formação inicial docente nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE acontece – tanto em disciplinas teóricas quanto em disciplinas de prática de ensino – de forma *responsiva/responsável, alteritária e dialógica* (na perspectiva de Bakhtin e do Círculo). Em outras palavras, o outro (e a sua consciência) não é(são) ignorado(s) em favor de uma formação inicial baseada na transmissão de conteúdos teóricos imutáveis e nem em “[...] saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana [...]” (TARDIF, 2010, p. 65).

A nosso ver, a atividade de cada professor formador é vivida como um momento situado e único, à medida que cada grupo de alunos também é compreendido pelos dois professores formadores como singular no “existir-evento” (BAKHTIN, 2012, p. 66). Suas atividades concretas se realizam, pois, em uma rede de interações com outros (*eu-para-mim/eu-para-o-outro/outro-para-mim*) e em um contexto onde a consciência de cada um dos sujeitos que compõe essas atividades (valores, atitudes, experiências, sentimentos, etc.) é levada em consideração. Esse agir dos dois professores formadores é mais do que racional, é responsável (BAKHTIN, 2012).

Essas interações sócio-verbais dão a cada professor formador a possibilidade de participar por inteiro e com toda a sua vida (seus atos, seus gestos, suas dúvidas, suas experiências, seu corpo, suas histórias pessoais e profissionais, etc.) dos diálogos vivenciados em sala de aula com seus alunos. Bakhtin (2015, p. 329) discorre sobre essa natureza dialógica da vida humana ao afirmar que “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida [...]”. E com efeito, foi isso o que vimos no trabalho docente e, igualmente, na atividade linguageira sobre o próprio trabalho de cada um dos dois professores formadores: o diálogo constante com o outro e a não supressão desse outro.

E, por não ser anulado, a esse outro sujeito (os alunos dos dois professores formadores sujeitos desta pesquisa) é permitido refletir, questionar, discordar, experienciar, complementar, etc. a sua própria formação profissional e as suas futuras, presentes e/ou

passadas práticas docentes. Nessa perspectiva, o formando não é mais considerado tabula rasa pelos professores formadores, mas parceiro na construção da atividade formativa e ator de sua própria formação. Sobral e Giacomelli (2018b, p. 25) também refletem sobre essa prática dialógica no âmbito educacional:

Trata-se da troca de pontos de vista sobre o mundo [...] por menos que saiba, todo sujeito traz em si saberes que os outros não têm – porque são outros seres. E, por mais que saiba, a escola não constitui a totalidade do mundo humano, mas a instância na qual os vários saberes, dos mestres e dos discípulos, devem ser sistematizados para dar ao mundo um sentido sempre maior, sempre partindo de contextos específicos de ensino e de aprendizagem. Não se ensina para a escola, mas para a vida, e, mais do que isso, a partir da vida.

Assim como a interação sócio-verbal é privilegiada na prática formativa desses dois professores formadores, a integração entre as disciplinas teóricas e as disciplinas de prática de ensino também não é abolida nem negligenciada em suas aulas. Teoria e prática caminham juntas e isso é algo que representa um ganho para o aluno, pois lhe dá uma visão da totalidade e do sentido social do conhecimento.

Enfim, o que percebemos é que os dois professores formadores estimulam, questionam, desafiam e auxiliam seus alunos na construção de uma relação mais estreita com os outros sujeitos que constituem a atividade formativa (os colegas de sala e o próprio professor formador) e com os conteúdos teóricos propostos pelas disciplinas, para que, numa ação conjunta, possam viver o processo formativo inicial como um momento e um espaço adequados à produção de pensamentos crítico-reflexivos e provocadores de encontros e de múltiplas ações.

Na seção secundária 4.2, tratamos da segunda questão específica de pesquisa (2. *Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?*) e dos questionamentos dela desdobrados: **a)** *Que elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) contribuem para a construção da atividade dos dois professores formadores em sala de aula?*, **b)** *Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual(uais)?* e **c)** *O que dizem os professores formadores aos licenciandos tem ligação com o que eles praticam em suas aulas (teóricas e/ou de prática de ensino)?*

4.2 OUTRO ESPAÇO E OUTRO TEMPO: O CRONOTOPO DA ATIVIDADE DOCENTE

À semelhança da seção secundária anterior (4.1), iniciamos, nesta seção secundária, respondendo aos questionamentos que se originaram da segunda questão específica de pesquisa para, ao final, obtermos uma resposta para a mesma. Nessa direção, elaboramos dois Quadros (20 e 21) com exemplos de vários momentos (diálogos resultantes das entrevistas em áudio, 1ª autoconfrontação simples, formação *O ensino como trabalho*, situações concretas de sala de aula antes e após a referida formação e 2ª autoconfrontação simples) que compuseram o processo teórico-metodológico de produção do *corpus* desta tese e que, decerto, ajudarão o leitor a compreender os momentos e os contextos dos quais tratamos em nossas análises e interpretações. Esclarecemos, ainda, que o Quadro 20 corresponde ao *corpus* discursivo referente ao professor formador de espanhol, enquanto o Quadro 21 acomoda o *corpus* discursivo referente à professora formadora de inglês.

Partindo, portanto, dos diálogos dos dois professores formadores (consigo mesmo, com o par profissional, com seus alunos e/ou com a pesquisadora) e buscando apoio em conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem – *cronotopo* e *exotopia*¹⁸² – respondemos, ao final desta seção secundária (4.2), à segunda questão específica de pesquisa: *2. Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?*

4.2.1 Trabalho docente: uma construção no processo de troca

A partir de situações concretas de trabalho em sala de aula e de profícuos diálogos a respeito de tais situações, buscamos compreender como se constrói a atividade linguageira de dois professores formadores dos cursos de licenciatura em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, em sala de aula.

Evidentemente, concordamos com Tardif (2014, p. 234) quando ele afirma que “[...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.” Ou seja, a pesquisa que aqui realizamos não se trata de uma pesquisa *sobre* professores formadores de línguas inglesa e espanhola, mas de uma pesquisa *construída*, dialogicamente, *com* sujeitos responsáveis por seu próprio trabalho (sobre isso, ver seção secundária 4.1). Sujeitos, sem os quais, não teríamos tido a

¹⁸² Para maiores detalhes sobre esses conceitos, ver seção terciária 2.8.2, nesta tese.

oportunidade de ingressar no trabalho docente efetivado em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola de dois cursos de licenciatura da UECE.

Iniciamos, portanto, esse segundo momento de análise e interpretação com o *corpus* discursivo reunido a partir das falas do professor formador de espanhol. Vejamos o Quadro 20.

Quadro 20 – *Corpus* discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

MOMENTOS	
1.	Entrevista em áudio
2.	1ª autoconfrontação simples (três situações) com o professor formador de espanhol
3.	2º dia da formação <i>O ensino como trabalho</i>
4.	2ª autoconfrontação simples com o professor formador de espanhol
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	A pesquisadora pediu que o professor formador comentasse sobre as influências de sua formação universitária e de suas experiências profissionais anteriores em sua atual prática formativa no curso de Letras/Espanhol da UECE.
2.	<p>(1ª SITUAÇÃO): O diálogo entre o professor formador e a pesquisadora correspondia a uma sequência da primeira aula filmada de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i>, na qual o professor formador dizia a seus alunos que gostaria de recapitular o percurso dos conteúdos já trabalhados ao longo da disciplina. A pesquisadora pausou o vídeo e fez uma pergunta ao professor formador.</p> <p>(2ª SITUAÇÃO): Nesse momento da autoconfrontação simples, o diálogo entre o professor formador e a pesquisadora iniciou-se a partir de uma sequência da primeira aula filmada de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> durante a qual o professor formador tratava do gênero acadêmico <i>Projeto de pesquisa</i> e interagiu com seus alunos utilizando-se de várias metáforas¹⁸³ (casa, alicerce, viagem de carro, mapa, percurso, traçar a rota, etc.) que pudessem ajudá-los a melhor compreender o que é um <i>projeto</i> e o que é uma <i>pesquisa</i>. A pesquisadora pausou o vídeo e fez uma pergunta ao professor formador.</p> <p>(3ª SITUAÇÃO): Ao visualizar uma sequência da primeira aula filmada de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> na qual desenvolvia, com seus alunos, uma reflexão sobre a importância da interação do sujeito com outros sujeitos mais capazes de auxiliar no processo de aprendizagem daquele, o professor formador de espanhol pausou o vídeo e iniciou o diálogo com a pesquisadora.</p>
3.	Esse momento se tratava dos diálogos finais entre professores formadores e pesquisadora no segundo dia da formação <i>O ensino como trabalho</i> . A discussão apresentada derivou da fala da professora formadora de inglês em sua sala de aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> , quando esta perguntou a seus alunos como se faz para mudar algo que não se conhece. A pesquisadora mostrou essa cena da aula da professora formadora de inglês aos dois professores formadores, pausou o vídeo após a sua visualização e, em seguida, questionou os professores formadores sobre o objetivo da formação <i>O ensino trabalho</i> . A professora formadora de inglês respondeu que estávamos ali “conhecendo para poder mudar.” Tal reflexão levou o professor formador de espanhol a discorrer sobre o que ele viu e compreendeu, durante o processo autoconfrontativo propiciado pela presente pesquisa, de seu próprio trabalho como formador de futuros professores.
4.	Nesse momento, a pesquisadora e o professor formador visualizavam uma sequência da segunda aula filmada de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> , durante a qual o professor formador via e comentava, juntamente com uma aluna da disciplina, o vídeo que esta havia feito de uma de suas aulas. A questão suscitada, entre o professor formador e a sua aluna, pela visualização das imagens, foi sobre o bem-estar e o cansaço do professor em sala de aula. Na autoconfrontação simples, o professor formador

¹⁸³ Barros (2013, p. 22) sustenta que “a metáfora é uma operação cognitiva, conceitual, que faz parte da nossa maneira de pensar, conceitualizar o mundo e que grande parte do sistema conceitual humano é metafórico [...]”. Mais precisamente, para compreender e/ou explicar conceitos não claramente compreensíveis fazemos uso de conceitos mais claramente compreensíveis (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Quadro 20 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

	pausou o vídeo no momento em que ele via sua atividade e iniciou o diálogo com a pesquisadora.
EXCERTOS	
1.	<p>13P: [...] você pode comentar a respeito das MARcas + de sua formação e (=) de suas experiências anteriores na sua atividade atual?</p> <p>14PFE: O :: lha eu costume dizer + que assim, eu tive uma formação muito SÓlida +, [...] tanto em termos de conhecimentos teóricos quanto em termos + práticos, né. Eu me sinto um profissional muito :: eh : preparado nesse sentido. Eu acho que a universidade me preparou BEM, nesse <+>, tanto para trabalhar com uma língua como com a outra [...]. [P interrompe].</p> <p>15P: E também das experiências anteriores?</p> <p>16PFE: É! E eu acho que das experiências anteriores, sobretudo da educação BÁsica + eu acho que eu nunca me desvincilhei totalmente desse ethos¹⁸⁴ do professor da educação BÁsica. Eu acho que eu refiz, eu REmodelei para o ethos do ensino superior, do professor do ensino superior, que é um professor, eu A :: CHO, mais reflexi :: vo, que tem melhores condições de trabalho para ser mais reflexivo. Eu tenho mais tempo de <+> a :: ula e tal, né. [...] Mas eu acho que eu ainda trago muito da, do Dinamismo que eu acho que a educação básica traz. Uma coisa que eu acho que eu aprendi na educação básica, sem dúvida. Eu penso não, eu tenho certeza. Uma coisa que eu aprendi na educação básica e que eu HERdo até hoje e eu aplico e eu não quero perder ↓ nunca mais assim↓, eu sou um professor A :: BSOLUTAMENTE organizado. [...] Então eu sou esse professor que tem cronograma, que tem agenda, que prevê, que prepara a aula [...]. E isso foi uma prática que veio lá da educação básica. [...] porque ++ a realidade da educação básica é muito CRUEL, né. É uma máquina de produção fordista: dá aula, dá aula, dá aula, dá aula. E aí, eu acho que eu herdei de lá essa organização.</p>
2.	<p>(1ª SITUAÇÃO)</p> <p>69P: Então, assim, como aluno, você já foi pegan :: do e levando alguma coisa para sua sala como professor?</p> <p>70PFE: Mu :: ito! Eu fui um aluno, eu FUI um aluno de licenciatura muito ATENTO, não SÓ aos conteúdos para minha formação [PFE aponta para si], enquanto :: aluno, mas também para as práticas que eu usava em sala de aula, eu aproveitei mu :: ito [P interrompe].</p> <p>71P: Do que os professores lhe ensinaram?</p> <p>72PFE: Sim [PFE faz gesto positivo com a cabeça]. Levei muito. Eu tive uma formação muito sólida e :: eu levo muito, muito, ↑ mas muito mesmo↑, não, não saberia nem mensurar. ↓ Mas muito↓.</p> <p>(2ª SITUAÇÃO)</p> <p>110P: Eh :: você disse que não tinha percebido que usava TANTas metáforas [PFE interrompe].</p> <p>111PFE: TANTAS não, na quantidade não, já sabia que eu usava, mas não com TANTa frequência.</p> <p>112P: Esse :: modo de dar aula usando metáforas você lembra se :: você :: viu isso com seus professores ou você :: [PFE interrompe].</p> <p>113PFE: Quando eu penso, quando eu tento resgatar é :: eu acho que não vem dos meus professores da graduação não, e nem do, das etapas anteriores da minha formação. VEM da prática da educação no ensino médio. Tem que dar aula para jovens, sobretudo que ++ a minha, minha história profissional da educação básica era muito ligada a professores, perdão, a alunos do pré-vestibular (<i>risos</i>). A história do “bizú”, da informação RÁPIDA, da informação traduzida, da informação mastigada nos cinquenta minutos.</p> <p>114P: Então, você traz de uma experiência profissional [PFE interrompe].</p> <p>115PFE: Trago!</p> <p>116P: [P conclui sua fala] na sala [PFE interrompe].</p> <p>117PFE: Não há dúvidas disso. É, é dali ++. Eu acho que esse tipo de aula [PFE aponta para vídeo], sobretudo ↑ esse recurso↑ [uso de metáforas] é muito explorado no terceiro ano do pré-vestibular.</p> <p>(3ª SITUAÇÃO)</p> <p>151PFE: A gente nunca tem tempo para ler tudo o que a gente quer. ↓ Nós professores, né↓. Então assim, eu aproveitei muito as minhas leituras, OUTRAS que não sejam as leituras do material da aula. Então, isso é um exemplo de uma dissertação que eu fui para uma banca [...] eu aproveitei tudo porque ++ não cabe no meu dia ler tudo o que eu queria, mas ↑ aquilo que eu leio↑, que não NECessariamente é para a aula e eu puder encaixar, eu ENcaixo +. Eu trago.</p>

¹⁸⁴ Conforme Irineu (2014, p. 41), fundamentado em (GONÇALVES, 2006), *ethos* pode significar “[...] o conjunto de traços pelos quais um grupo cultural se caracteriza (suas tradições, seus costumes etc.), singularizando-se frente a outros grupos [...]”.

Quadro 20 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

	<p>152P: Então, assim, eh: sem muito tempo para fazer u :: ma atualização, um aperfeiçoamento... o que você vai lendo, você vai aproveitando para o seu trabalho.</p> <p>153PFE: É. [...] eu aproveito, se eu vou para uma banca, tenho uma dissertação, tenho uma tese e ela me serve de exemplo na sala de aula, super. [...] ↑o que eu tiver lido↑ que puder aproveitar para a sala de aula eu levo.</p> <p>154P: Você leva tanto para a aula de :: teoria [PFE interrompe].</p> <p>155PFE: Para as duas [PFE faz gesto positivo com a cabeça].</p> <p>156P: [P conclui sua fala] como a de prática.</p> <p>157PFE: Para as duas. Não só LEITURA, mas um vídeo que eu vi no youtube, uma peça que eu fui assistir, tudo, tudo [PFE movimenta a cabeça afirmativamente]. É isso.</p>
3.	<p>487PFE: Uma coisa que eu percebi muito claramente é que +++ eu acho que eu tenho, está muito mais claro para mim que eu tenho muito mais ECO dos meus professores da educação [PFE aponta para si], dos outros professores que me, dos meus professores, né, do que eu imaginava que eu tivesse. VER as imagens [PFE aponta para o vídeo] me ativou uma série de memórias, identifica coisas dos outros professores.</p> <p>488P: De quando você era ALUNO?</p> <p>489PFE: De quando eu era aluno, de quando eu era aluno.</p> <p>490PFI: Legal, isso.</p> <p>491P: Olha só a influência que o professor tem [PFE interrompe].</p> <p>492PFE: É, quando eu era aluno, agora eu vendo [P interrompe para concluir sua fala].</p> <p>493P: [P conclui sua fala] no aluno.</p> <p>494PFE: É, eu consigo lembrar, aquele era o professor que ↓eu tive, tal↓.</p>
4.	<p>317PFE: AQUI está muito claro que é esse professor EXPERIENTE que quer dividir a experiência dele com ++ a futura colega de trabalho, né.</p> <p>318P: E essa experiência, qual seria?</p> <p>319PFE: Especificamente aqui é: “SE PRESERVE, porque se você der aula andando desse jeito quando você for dar aula na educação básica você MORRE no primeiro turno, né, de cansada.” Então, assim: “Se você continuar desse jeito, sem ter intervalo, tirando dúvida dos alunos, dando aula em pé andando para um lado e para outro, você não dá CONTA, porque eu também comecei a carreira assim, depois eu percebi que ++ ‘vai com CALma, né, o dia tem OITO aulas’.”</p> <p>320P: Você acha que esse bem-estar, falar sobre esse BEM-ESTAR, né, esse se poupar é :: é discutido nas licenciatu-, nos cursos de licenciatura aqui da UECE?</p> <p>321PFE: NÃO. Não mesmo, não mesmo [PFE faz sinal negativo com a cabeça].</p> <p>322P: Por que VOCÊ trouxe esse assunto?</p> <p>323PFE: Porque quando eu estava lá no mercado de trabalho ↑me flagelou muito↑, né, essa questão das condições de trabalho, eu tive experiências muito ne– muito ruins nesse sentido que eram péssimas assim, de eu terminar o dia ACABADO e no outro dia ter que estar lá de novo no batente. Então, acho que se eu digo isso para ELES, ↓eles pelo menos↓. <+> É porque assim, tem coisas, é assim, tem ++. Como é que eu posso dizer? Vou tentar usar uma expressão: existem +++ verdades, existem FATOS, existem constatações que o capital educacional não traz à tona para EXPLORAR o trabalhador, né? Por exemplo, as escolas grandes acharem que é NORMAL não ter cadeira para sentar, né. EU, como já passei por essa experiência, na medida em que eu ↑digo para eles↑, eu DESnaturalizo. Então, se ele chegar em uma escola que não tiver cadeira, ele JÁ escutou na disciplina de Estágio [PFE fala da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] que ↑aquilo é uma forma de violência↑, então ele vai reclamar que ele quer a cadeira dele. [...]</p> <p>324P: Você sempre chama a atenção dos seus alunos para isso?</p> <p>325PFE: Quando acontece, né. [...] Assim, eu não digo que SEMpre porque, por exemplo, em geral tem o GATILHO, né. [...] ou na micro aula eu vi o aluno se movimentando muito ou eu na aula eu vi, mas quando aparece SIM eu falo.</p> <p>326P: Você sempre lembra?</p> <p>327PFE: Eu SEMPRE lembro.</p> <p>328P: De falar sobre isso.</p> <p>329PFE: Sempre lembro de trazer. ↓ Sempre↓.</p> <p>330P: E você leva isso a sério na sua prática? Esse cansaço, esse bem-estar, esse se poupar?</p> <p>331PFE: Ah, ↓eu deveria levar mais a sério↓, eu deveria levar mais. Mas eu tento. ↓Eu tento↓. [...]</p> <p>332P: Você acha que é um tema BOM, interessante [PFE interrompe].</p> <p>333PFE: Deveria ser OBRIGATÓRIO na discipl– em todo local de trabalho, gente. Deveria ter a segurança no trabalho do professor, porque a gente sofre demais, (risos) no final das contas está todo mundo morto. Termina o dia todo mundo esbagaçado, né.</p>

(conclusão)

<p>[PFE continua a visualizar a sequência da aula de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola e, em seguida, pausa o vídeo].</p> <p>334PFE: Ainda tem mais, ainda sobre essa questão do tema [saúde e bem-estar no trabalho], né? Por exemplo, eu não falto, mas chego atrasado. ↑Se eu começar a me desgastar muito↑, passar do meu limite ↓eu começo a faltar↓. É INEVITÁVEL, como muitos professores faltam. [...] Tento TODO dia, TODA hora, ter esse bem-estar no meu trabalho.</p> <p>[PFE continua a visualizar a sequência da aula de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola e vai fazendo comentários sem pausar o vídeo. P pausa o vídeo para PFE falar].</p> <p>335PFE: Eu faço isso [PFE dizia para a aluna tentar equilibrar os momentos de ficar em pé, de ficar sentada, de falar mais ou de falar menos durante a aula].</p> <p>336P: Você faz [PFE interrompe].</p> <p>337PFE: Eu faço isso.</p> <p>338P: O que você está dizendo para ela fazer?</p> <p>339PFE: Eu faço, eu faço sim, hoje MESMO eu fiz, hoje mesmo eu fiz. Eu já tinha dado duas aulas, a primeira e a segunda aula ↑altamente expositiva↑, em que eu falei praticamente a aula TODA e hoje foi um exercício. ↓Eu faço↓ [PFE faz sinal positivo com a cabeça]. Eu também dou muito turno para eles, primeiro para que eles participem, se tornem protagonistas, mas TAMBÉM para que eu descanse, que eu não dê o CURSO inteiro só, só eu, só eu, só eu.</p>
--

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao questionamento *a) Que elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) contribuem para a construção da atividade dos dois professores formadores em sala de aula?*, percebemos que, em todos os momentos de diálogo que apresentamos no Quadro 20, há evidências de diversos elementos que auxiliam na construção da atividade do profissional atuante no curso de Letras/Espanhol da UECE: o professor formador de espanhol, sujeito desta pesquisa. Trazemos, logo abaixo, alguns excertos¹⁸⁵ tirados dos enunciados do Quadro 20 para responder ao questionamento em foco.

Sobre tais elementos, podemos dizer que eles fazem parte de um processo sócio-histórico e cultural mais amplo do que o ambiente no qual ocorreu a formação inicial do professor formador: a sua própria “vida em movimento” (BAKHTIN, 2012, p. 61). Mais do que isso: a construção do docente como profissional não é algo previamente e exclusivamente instituído durante o período de sua formação na universidade, mas constituído no processo de trocas estabelecidas no decorrer de sua vida acadêmica, pessoal e profissional (TARDIF; LESSARD, 2013). Trocas, estas, realizadas entre seres singulares e historicamente reais que se concebem na interação com o outro, consigo mesmo e com o próprio existir no mundo, tal como propõe Bakhtin (2012, 2015). Holquist (2015, p. 42), fundamentado nos estudos bakhtinianos, preconiza que

O lugar que ocupamos no ser não é meramente um local que ocupamos no espaço e tempo, mas uma tarefa, a obrigação de forjar relações interiores com nós mesmos e

¹⁸⁵ Fizemos esses recortes com o objetivo de facilitar nossa análise e interpretação. Todavia, tais recortes, nesta tese, não perderam a “[...] miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 6).

com o mundo em que vivemos, o que evitará que todos os elementos separados se dissolvam em caos.

A respeito disso, entendemos que o professor formador de espanhol, a partir de sua fala durante a entrevista oral e individual gravada em áudio (momento 1 do Quadro 20), leva-nos a compreender que seu trabalho como professor formador sofre a influência de diversas trocas realizadas dentro de variados espaços de ensino que compuseram seu percurso docente, seja ele acadêmico ou profissional: 14PFE: “**eu tive uma formação muito SÓlida +, [...] tanto em termos de conhecimentos teóricos quanto em termos + práticos, né. [...] Eu acho que a universidade me preparou BEM [...].**” / 16PFE: “[...] **eu acho que eu ainda trago muito da, do DINamismo que eu acho que a educação básica traz. Uma coisa que eu acho que eu aprendi na educação básica, sem dúvida. Eu penso não, eu tenho certeza. Uma coisa que eu aprendi na educação básica e que eu HERdo até hoje e eu aplico e eu não quero perder ↓ nunca mais assim↓, eu sou um professor A :: BSOLUTAMENTE organizado.**”

No excerto 14PFE, o professor formador diz, de modo claro e direto, que ele foi bem preparado, na teoria e na prática, durante sua formação inicial, pela universidade. Percebemos, portanto, a importância que ele dá aos elementos formativos (teóricos e práticos) para o exercício de sua atividade atual. Observamos, ainda, que no excerto 72PFE da primeira situação do momento 2 do Quadro 20, o professor formador, ao ver sua atividade em sala de aula, ratifica a forte influência de elementos formativos em sua atual prática docente na universidade (72PFE: “[...] **Levei muito. Eu tive uma formação muito sólida e :: eu levo muito, muito, ↑ mas muito mesmo↑, não, não saberia nem mensurar. ↓ Mas muito↓.**”).

No entanto, como podemos verificar no excerto 16PFE (momento 1 do Quadro 20), o professor formador também entende que o trabalho de docência na educação básica contribui, sobremaneira, para sua atuação no campo do magistério superior, isto é, ele reconhece a influência de elementos profissionais anteriores em seu atual trabalho de formador. Seu dinamismo e organização vêm de sua experiência no ensino básico (16PFE: “**É! E eu acho que das experiências anteriores, sobretudo da educação BÁsica + eu acho que eu nunca me desvencilhei totalmente desse *ethos* do professor da educação BÁsica. Eu acho que eu refiz, eu REmodelei para o *ethos* do ensino superior [...].**”).

Em outras palavras, mesmo tendo sido bem preparado teoricamente e empiricamente em sua formação inicial, o professor formador admite que outros elementos – nesse caso, elementos práticos vivenciados em uma experiência profissional anterior –

também ajudam a constituir sua atividade de formador de professores de língua espanhola na universidade.

Isso se ratifica nos excertos 113PFE e 117PFE da segunda situação do momento 2 do Quadro 20. Nesse momento, o professor formador e a pesquisadora dialogam sobre uma sequência de uma aula da disciplina de *Produção Escrita em Língua Espanhola* na qual o professor formador fazia uso de diversas metáforas para explicar aos alunos o que é um *projeto* e o que é uma *pesquisa*. Questionado sobre esse uso recorrente de metáforas em sala de aula, o professor formador diz: 113PFE: “**Quando eu penso, quando eu tento resgatar é :: eu acho que não vem dos meus professores da graduação não, e nem do, das etapas anteriores da minha formação. VEM da prática da educação no ensino médio.**” / 117PFE: “**Não há dúvidas disso. É, é dali ++. Eu acho que esse tipo de aula [PFE aponta para vídeo], sobretudo ↑ esse recurso ↑ [uso de metáforas] é muito explorado no terceiro ano do pré-vestibular.**”

Assim, além do dinamismo e da organização atribuídos à sua atuação no ensino básico, o professor formador de espanhol se dá conta, no momento da primeira autoconfrontação simples, de que o uso recorrente de metáforas no ensino superior também vem de uma experiência profissional anterior, mais especificamente, da sua experiência com alunos do pré-vestibular, no ensino médio (111PFE: “**TANTAS não, na quantidade não, já sabia que eu usava, mas não com TANTa frequência**”).

O que, aqui, depreendemos é que tanto no primeiro momento do processo que levou à construção do *corpus* desta tese – a entrevista oral e individual gravada em áudio –, quanto no momento da primeira autoconfrontação simples, ao dialogar com a pesquisadora sobre as marcas da formação inicial e das experiências anteriores na sua atividade atual, o professor formador de espanhol procurou se colocar em uma posição exterior (BAKHTIN, 2011) em relação a si mesmo para falar sobre seu fazer concreto no ensino superior, bem como para melhor compreendê-lo.

É, pois, no distanciamento da zona do *eu* e na visão externa que tem da zona do *outro* (esse outro é ele mesmo, em posição exterior, durante a visualização de sua atividade em sala de aula) que ele reflete e compreende melhor seu trabalho como formador: “113PFE: **Quando eu penso, quando eu tento resgatar [...]**” / “117PFE: **Não há dúvidas disso. É, é dali ++.**” Bakhtin (2011, p. 33), a esse respeito, diz que

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*,

e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior [...].

Essa luta¹⁸⁶ do professor formador consigo mesmo – tentando se imaginar como um outro de si próprio – se verifica mais claramente quando ele vai transformando, em seu discurso, a dúvida em certeza: 16PFE: **“Uma coisa que eu acho que eu aprendi na educação básica, sem dúvida. Eu penso não, eu tenho certeza.”** (conferir excerto 16PFE do momento 1, Quadro 20). Em outros termos, para refletir sobre os elementos que integram sua prática docente atual, o professor formador se observa de um lugar exterior, dialoga com esse outro (que é ele mesmo extrapositionado) e busca, ao mesmo tempo, avaliar e compreender seu trabalho como formador de professores; revelando, assim, para ele mesmo e para o outro (a pesquisadora) como se constrói sua atual prática laborativa no curso de Letras/Espanhol da UECE.

Isso se confirma no momento 3 (conferir o contexto no Quadro 20), quando o professor formador de espanhol identifica em si próprio a presença do outro: 487PFE: **“Uma coisa que eu percebi muito claramente é que +++ eu acho que eu tenho, está muito mais claro para mim que eu tenho muito mais ECO dos meus professores da educação [PFE aponta para si], dos outros professores que me, dos meus professores, né, do que eu imaginava que eu tivesse. VER as imagens [PFE aponta para o vídeo] me ativou uma série de memórias, identifica coisas dos outros professores.”** Como bem diria Bakhtin (2011, p. 234), “Aqui está presente, antes de tudo, a marca *essencial e viva* do passado no presente.”

Constatamos, então, a relevância da presença do outro (do social) na formação do sujeito enquanto profissional. Após anos de docência, o professor formador vê, concomitantemente, em sua atividade concreta vigente, ele mesmo e os outros professores que o formaram. No nosso entendimento, esse momento é o espaço e o tempo do encontro, no qual se consolida o reconhecimento do outro nele mesmo, ou seja, essa é a confirmação de que nós realmente existimos “nas formas do *eu* e do *outro*” (BAKHTIN, 2015, p. 330). Mais claramente, somos seres profundamente forjados *no, com e pelo* social. O outro é, portanto, nossa base mais inabalável. Bakhtin/Volochínov (2010, p. 121), com suas palavras, reforçam, numa síntese, nossa reflexão: “A personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental [...]”.

¹⁸⁶ Entendemos essa palavra no sentido de um conflito do sujeito com ele mesmo, no qual suas ações (passadas, presentes e/ou futuras) se encontram em um estado vivo, móvel e, portanto, em um contínuo questionamento da sua parte.

Esse momento, a nosso ver, se revelou interessante, pois, citando Bakhtin (2011, p. 12), foi essa relação de uma tensa distância do professor formador consigo mesmo, “[...] no espaço e no tempo, nos valores e nos sentidos [...]”, que lhe permitiu abarcar sua vida e completá-la, dando-lhe um novo sentido pelo olhar de um outro. Ou seja, foi avaliando essa imagem externa, não apenas para si mesmo, mas também para os outros (como, por exemplo, para a pesquisadora) e através dos olhos de outro (ele como outro de si mesmo), que o professor formador foi levado a refletir e a ampliar sua consciência¹⁸⁷ sobre sua prática docente na licenciatura em Letras/Espanhol da UECE.

Uma das reflexões, portanto, que aqui fazemos é que a formação inicial universitária, por mais eficiente que possa ser, nunca poderá ser uma formação docente conclusa. O trabalho docente, enquanto prática sócio-histórica realizada *por* sujeitos situados, *com* outros sujeitos igualmente situados, é constantemente elaborado e reelaborado por esses mesmos sujeitos em situações de trocas. Essas trocas ajudam a consolidar (ou não) os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial na universidade e, ainda, a conceber novos conhecimentos; estes últimos, vivenciados, por sua vez, em variadas práticas cotidianas no âmbito educativo. Desse modo, para efeito de esclarecimento, trazemos Pimenta e Anastasiou (2010, p. 23) que nos revelam que

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico [...]. De modo geral, a LDB [Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando como obrigatórios.

Nesse sentido, constatamos que, por não haver, no sistema educativo brasileiro, um preparo acadêmico direcionado para a formação de professores formadores, estes se preparam para formar novos professores partindo, também, de seu próprio “existir único” (BAKHTIN, 2012, p. 56). Complementando nossa reflexão, Guérin *et al.* (2001, p. 17, grifos nossos) apontam que

O analista do trabalho sempre se confronta com a singularidade de **uma pessoa que, no ato profissional, põe em jogo toda a sua vida pessoal** (história, experiência profissional e vida extraprofissional) e **social** (experiência na empresa, identidade e reconhecimento profissional).

¹⁸⁷ Para maiores esclarecimentos sobre o que entendemos por esse termo, no contexto desta pesquisa, conferir seção secundária 2.6.

Isso se comprova, nos excertos 151PFE e 157PFE da terceira situação do momento 2 do Quadro 20, quando a pesquisadora dialoga com o professor formador de espanhol sobre a insuficiência de tempo disponível para uma maior dedicação à atualização profissional: 151PFE: “[...] **eu aproveito tudo porque ++ não cabe no meu dia ler tudo o que eu queria, mas ↑aquilo que eu leio↑, que não NECessariamente é para a aula e eu puder encaixar, eu ENcaixo +. Eu trago.**” / 157PFE: “[...] **Não só LEITURA, mas um vídeo que eu vi no youtube, uma peça que eu fui assistir, tudo, tudo [PFE movimenta a cabeça afirmativamente]. É isso.**”

Como podemos perceber, até determinados elementos da vida pessoal do professor formador (um livro lido, um vídeo visualizado no *youtube*, uma peça teatral assistida, etc.) compõem sua atividade formativa. Isso nos mostra que é no diálogo (na troca) com o próprio “existir-como-vida” (BAKHTIN, 2012, p. 66) – em seu tempo, em seu espaço geográfico, em sua vivência sócio-histórico-cultural, com suas experiências profissionais anteriores, com sua própria vida pessoal, etc. – que o trabalho docente do professor formador de espanhol vai se construindo. A esse respeito, Bakhtin (2015, p. 329, grifos nossos) sustenta, plenamente, nosso pensamento quando discorre sobre a:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. [...] **A vida é dialógica por natureza.** Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. **Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.**

É, pois, nesse processo de estabelecer trocas consigo mesmo, com outro(s) sujeito(s) e com seu meio sócio-histórico e cultural que o profissional docente, também, é formado; e não apenas durante o período da formação na universidade. Cabe, ainda, dizer que essas trocas pressupõem relações estreitas, inconclusas e em constante movimento desse sujeito com o mundo e com a vida. Trocas que o levam a avançar, estagnar e/ou retroceder. Faïta (2012, p. 83) fundamenta esta ideia, ao afirmar que “A troca verbal oferece recursos à expressão, à estruturação do pensamento, bem como à construção da experiência, mas é também o lugar da confrontação entre o sujeito que atua, outro [sujeito], o meio social.”¹⁸⁸

Em síntese, é a partir dessas trocas dialógicas que o professor formador de espanhol estabelece com sua atual atividade docente, com sua formação inicial na

¹⁸⁸ No original: “L’échange verbal offre des ressources à l’expression, à la structuration de la pensée ainsi qu’à la construction de l’expérience, mais c’est aussi le lieu de confrontation entre le sujet agissant, autrui, le milieu social.”

universidade, com suas experiências profissionais e sociais anteriores e, até mesmo, com suas experiências pessoais que ele vai construindo seu trabalho no ensino superior. Afinal, conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 190): “[...] ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico.”

A nosso ver, essa construção (do) docente se torna cada vez mais clara no momento em que outras duas e novas trocas acontecem: a troca “[...] entre o sujeito autoconfrontado e ele próprio, por meio do filme da situação de trabalho, assim como uma interação com o pesquisador” (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 26)¹⁸⁹. Ou seja, essas novas trocas – com ele próprio (na imagem), bem como com a pesquisadora – alimentam inúmeras reflexões que viabilizam ao professor formador de espanhol enxergar sua atividade com um novo olhar: o olhar para si mesmo pelo olhar de um outro de si mesmo que, por sua vez, está distante no espaço e no tempo.

Sobre isso, poderíamos acrescentar que, durante essas novas trocas, – desencadeadas pela autoconfrontação simples – o profissional é posicionado em um espaço e em um tempo diferenciado, no qual não há, necessariamente, coincidência entre ele e ele mesmo (BAKHTIN, 2015), tal como percebemos no excerto 111PFE: **“TANTAS não, na quantidade não, já sabia que eu usava, mas não com TANTa frequência.”**

O espaço e o tempo da atividade realizada em sala de aula, não sendo o mesmo espaço, nem o mesmo tempo de sua atividade linguageira sobre sua atividade realizada, facilita, no nosso entendimento, o refletir, o avaliar, o dizer e o compreender do professor formador a respeito de seu fazer concreto. É, portanto, esse distanciamento espaço-temporal que lhe permite ver e entender, *no e pelo* diálogo, determinados aspectos de sua própria atividade docente; aspectos que, no geral, são-lhe imperceptíveis. Nas palavras de Bemong *et al.* (2015, p. 12), a teoria bakhtiniana do cronotopo “[...] não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana, oferecendo uma melhor compreensão de como a humanidade atua em seus biotopos e semiosferas.”

Entendemos, então, que essa visão externa de si próprio (BAKHTIN, 2011) distanciada no espaço e no tempo se faz necessária a todo e a qualquer profissional docente que intente ser mais consciente de sua história acadêmica e profissional; bem como de seu

¹⁸⁹ No original: “[...] entre le sujet autoconfronté et lui-même, à travers le film de la situation de travail, ainsi qu’une interaction avec le chercheur.”

próprio agir em sala de aula e, ainda, dos elementos pessoais que podem constituir e/ou influenciar seu trabalho e até as futuras práticas de seus alunos. Afinal, a nosso ver, as transformações no contexto do ensino superior só poderão acontecer se os professores formadores conseguirem ampliar seu olhar sobre suas próprias práticas formativas.

Em relação ao questionamento **b) Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual (quais)?**, compreendemos que, para o professor formador de espanhol, é importante que os alunos em formação tenham acesso a certos conhecimentos práticos referentes ao trabalho do professor em sala de aula no período de sua formação inicial, como, por exemplo, a questão do bem-estar e da saúde docentes.

Tal questão, até onde sabemos, não é, regular e necessariamente, apresentada em materiais teóricos nos cursos de licenciatura no Brasil e nem mesmo discutida pelos professores formadores em sala de aula (MACHADO, 2004). A esse propósito, quando questionado sobre isso, o próprio professor formador de espanhol – dentro de seu contexto profissional – confirma nossa asserção (320P: **Você acha que esse bem-estar, falar sobre esse BEM-ESTAR, né, esse se poupar é :: é discutido nas licenciatu-, nos cursos de licenciatura aqui da UECE? / 321PFE: NÃO. Não mesmo, não mesmo [PFE faz sinal negativo com a cabeça].**)

Todavia, a discussão entre o professor formador de espanhol e a pesquisadora, durante a segunda autoconfrontação simples, foi um momento significativo no concernente ao movimento espaço-temporal empreendido pelo professor formador para fazer emergir essa questão: 323PFE: **“Porque quando eu estava lá no mercado de trabalho ↑ me flagelou muito ↑, né, essa questão das condições de trabalho, eu tive experiências muito ne– muito ruins nesse sentido que eram péssimas assim, de eu terminar o dia ACABADO e no outro dia ter que estar lá de novo no batente. [...] EU, como já passei por essa experiência, na medida em que eu ↑ digo para eles ↑, eu DESnaturalizo.”**

Como podemos observar no excerto 323PFE, esse movimento no espaço e no tempo (fazendo emergir a questão da saúde e do bem-estar docentes), materializa-se em algumas palavras e expressões utilizadas pelo professor formador no momento de sua atividade linguageira sobre sua atividade concreta, como, por exemplo, o uso de advérbios de tempo e lugar, verbos no pretérito perfeito e imperfeito, expressões indicando repetição ou mudança de tempo, etc. Tais estruturas linguísticas evidenciam o deslocamento do profissional (de forma exotópica e cronotópica) em busca da compreensão de seu próprio

fazer docente: “**quando eu estava lá**”, “**terminar o dia acabado**”, “**no outro dia**”, “**estar lá de novo**” e “**como já passei por essa experiência**” (conferir excerto 323PFE do momento 4 do Quadro 20). Um deslocamento que se realiza, segundo Bakhtin (2011), porque o ser humano é capaz de se vivenciar (também) de dentro.

Esse movimento, realizado no interior de “um enunciado na corrente da vida” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 14), a nosso ver, é um dos passos que a Ergonomia da Atividade tem proposto como um meio para a transformação profissional do trabalhador, isto é, trata-se de um movimento para levar o trabalhador a compreender o seu trabalho com o objetivo de transformá-lo (GUÉRIN *et al.*, 2001). Essencialmente, parar para refletir sobre o que se faz – a partir de um olhar externo e distanciado no espaço e no tempo – é adentrar no processo de mudança do próprio fazer.

Nesse sentido, ao verbalizar sobre sua atividade concreta em sala de aula, o professor formador remonta a uma experiência anterior vivida no ensino médio – uma experiência pessoal e profissional particularmente negativa –, segundo ele mesmo; mas que está contribuindo, no momento atual, para a formação de futuros professores: 323PFE: “**Então, se ele chegar em uma escola que não tiver cadeira, ele JÁ escutou na disciplina de Estágio [PFE fala da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] que aquilo é uma forma de violência, então ele vai reclamar que ele quer a cadeira dele.**” Assim, podemos dizer que o professor formador, a partir de uma experiência profissional anterior, também alimenta a formação docente inicial no curso de Letras/Espanhol da UECE.

Isso reforça nossa posição sobre como certos elementos profissionais, formativos, sociais e, até mesmo, pessoais são incorporados ao trabalho docente por meio das “interrelações vivas” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 12) entre sujeitos temporal e espacialmente situados e, igualmente, no interior de seu próprio “existir único” (BAKHTIN, 2012, p. 56). Sobre a questão da dimensão pessoal no trabalho, Guérin *et al.* (2001, p. 18, grifos nossos) postulam que

O resultado da atividade de um trabalhador é sempre singular [...]. Mesmo na produção em massa, os objetos padronizados que se fabricam só são idênticos em aparência. Pelo trabalho humano neles investido, trazem o traço pessoal, mesmo ínfimo, daquele que os realizou.

Ou seja, no momento da autoconfrontação simples, o professor formador se deu conta de que, na sua atividade concreta em sala de aula, recorreu a si mesmo e à sua própria

história pessoal e profissional para trazer à tona uma questão que o afligiu muito no passado (323PFE: “**Porque quando eu estava lá no mercado de trabalho ↑ me flagelou muito ↑, né, essa questão das condições de trabalho, eu tive experiências muito ne– muito ruins nesse sentido [...]**”) e que poderia contribuir para a formação de sua aluna como futura docente: 317PFE: “**AQUI está muito claro que é esse professor EXPERIENTE que quer dividir a experiência dele com ++ a futura colega de trabalho, né.**” / 318P: “**E essa experiência, qual seria?**” / 319PFE: “**Especificamente aqui é: ‘SE PRESERVE, porque se você der aula andando desse jeito quando você for dar aula na educação básica você MORRE no primeiro turno, né, de cansada.’ Então, assim: ‘Se você continuar desse jeito, sem ter intervalo, tirando dúvida dos alunos, dando aula em pé andando para um lado e para outro, você não dá CONTA, porque eu também comecei a carreira assim, depois eu percebi que ++ ‘vai com CALma, né, o dia tem OITO aulas’.**” Com as palavras de Bakhtin (2011, p. 238), podemos dizer que há nesse movimento dialógico (passado, presente e futuro) efetivado pelo professor formador de espanhol

[...] o elemento da *relação essencial* do passado com o presente, o elemento da *necessidade* do passado e da necessidade do seu lugar na linha do desenvolvimento contínuo, o elemento da *eficácia criadora* do passado e, por último, o elemento do vínculo do passado e do presente com o *futuro necessário*.

É, então, no diálogo¹⁹⁰ com uma aluna da disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* a respeito de uma das aulas por ela ministrada que o professor formador resolve dividir com esta aluna um conhecimento que ele considera fundamental: a saúde e o bem-estar do professor. Isso se deu porque, como pudemos observar, o trabalho passado no ensino básico deixou suas marcas no professor formador (GUÉRIN *et al.*, 2001): 319PFE: “[...] **porque eu também comecei a carreira assim, depois eu percebi que ++ ‘vai com CALma, né,’ [...]**” Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 235-236) nos assegura: “Esse passado [...] continua a viver de maneira eficaz no presente.”

Entretanto, essas marcas, no caso específico do professor formador de espanhol, parecem ter tido efeitos positivos em sua prática docente, considerando-se que possibilitaram um desenvolvimento de suas competências profissionais atuais e uma maior atenção aos seus limites físicos (334PFE: “**Ainda tem mais, ainda sobre essa questão do tema [saúde e bem-**

¹⁹⁰ O diálogo, no sentido de Bakhtin e do Círculo, não se resume a uma interação face a face, nem tampouco se limita a um entendimento ou a uma aquiescência por ambas as partes ou, mesmo, por uma das partes. O diálogo, para a filosofia círculo-bakhtiniana, é a própria ação que move e (trans)forma o outro (BAKHTIN, 2015).

estar no trabalho], né? **Por exemplo, eu não falto, mas chego atrasado. ↑ Se eu começar a me desgastar muito↑, passar do meu limite ↓ eu começo a faltar↓. [...] Tento TODO dia, TODA hora, ter esse bem-estar no meu trabalho.**” (conferir excertos do momento 4 no Quadro 20). Conforme Guérin *et al.* (2001, p. 75):

A história profissional dos operadores é muito marcada por sua formação inicial mas também pelos empregos que vão tendo, pelas condições de trabalho a que vão se submetendo, e pelas consequências que delas resultam, no decorrer de sua vida ativa.

Mais especificamente, compreendemos que um professor formador que não dispôs de experiências anteriores nos ensinamentos básico e/ou médio como docente, provavelmente, não teria esse olhar singularizado sobre a questão do cansaço do professor em sala de aula, isto é, essa “não-vivência” poderia reduzir (ou anular) a possibilidade de essa questão ser apresentada e discutida em uma aula por ele ministrada.

Entendemos, portanto, que a(s) aula(s) do professor formador no curso de Letras/Espanhol da UECE levam em consideração essa questão da saúde e do bem-estar porque o seu trabalho formativo traz o traço pessoal de seu próprio existir: 323PFE: **“Porque quando eu estava lá no mercado de trabalho ↑ me flagelou muito↑, né, essa questão das condições de trabalho, eu tive experiências muito ne– muito ruins nesse sentido [...]”**. Ou seja, é uma experiência pessoal e profissional contribuindo para a formação de futuros professores; além de, ao mesmo tempo, ocasionar a introdução de um tema de extrema importância no contexto do trabalho humano: a saúde e o bem-estar do trabalhador, um tema caro à Ergonomia da Atividade e à Clínica da Atividade, como apontam Guérin *et al.* (2001, p. 63-64):

O estado de saúde de um trabalhador não é independente de sua atividade profissional. [...] Se os problemas de saúde são mencionados aqui, não é com o objetivo de tratamento. Trata-se de mostrar em que a análise do trabalho contribui para a identificação dos mecanismos de agressão à saúde ligados ao trabalho, a fim de preveni-los por uma transformação dos meios de trabalho.

Dessa forma, em relação ao questionamento **b) Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual (quais)?** podemos dizer que, mesmo sem a intenção de conduzir sua atividade formativa na direção de uma abordagem clínica e ergonômica da atividade, o professor formador instaura em sua(s) aula(s) a possibilidade de uma nova formação inicial, voltada para uma questão

urgente no contexto educativo: os danos à saúde causados pelas condições de trabalho às quais os profissionais da educação são submetidos. E essa urgência é reconhecida pelo próprio professor formador: 333PFE: **“Deveria ser OBRIGATÓRIO na discipl– em todo local de trabalho, gente. Deveria ter a segurança no trabalho do professor, porque a gente sofre demais, (risos) no final das contas está todo mundo morto. Termina o dia todo mundo esbaçado, né.”** Com efeito, de acordo com Guérin *et al.* (2001, p. 118):

[...] os distúrbios ditos “infrapatológicos” (dores de cabeça, distúrbios do sono, dores articulares, etc.), os distúrbios do comportamento (irritabilidade, perda de interesse pela leitura, pelos contatos sociais, etc.) são sinais de sofrimento que podem ter origem, em parte, nas condições de trabalho.

[...] o trabalhador não revela todos os seus problemas de saúde; pode achar que alguns deles não têm ligação com o trabalho, ou minimizá-los por medo de ser declarado não apto [...].

Daí a relevância de tentarmos entender e levar para o contexto da formação inicial de professores o tema do ensino como um trabalho; abordando, desse modo, todos os componentes que abrangem as diversas realidades do trabalho docente e do próprio professor enquanto trabalhador: as condições de trabalho (determinadas ou reais¹⁹¹), os resultados do trabalho (antecipados ou efetivos) e a própria atividade de trabalho dos professores (*prescrita, realizada* ou *real*¹⁹²). O objetivo seria dar ao professor em formação uma visão mais ampla sobre o exercício efetivo de sua futura profissão, contribuindo, ainda, para identificar e prevenir os agentes de agressão à sua saúde enquanto profissional do ensino.

Já em relação ao questionamento *c) O que dizem os professores formadores aos licenciandos tem ligação com o que eles praticam em suas aulas (teóricas e/ou de prática de ensino)?* trazemos, abaixo, excertos do *corpus* discursivo, construído a partir das falas do professor formador de espanhol, referentes ao momento 4 (Quadro 20) que nos ajudaram a respondê-lo.

Ao visualizar uma sequência da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*, na qual pedia para sua aluna (a partir de uma gravação em vídeo feita por ela própria de uma de suas aulas) tentar equilibrar os momentos de ficar em pé ou sentada, de falar mais ou menos durante a aula, o professor formador inicia, sem pausar o vídeo¹⁹³, o

¹⁹¹ Entendemos por “determinadas”, as condições (físicas, materiais, técnicas, etc.) definidas e oferecidas pela instituição e por “reais”, as condições dentro das quais o trabalho realmente acontece, isto é, se realiza.

¹⁹² A esse respeito conferir seção secundária 2.3 nesta tese.

¹⁹³ A pesquisadora, nesse momento da autoconfrontação simples, resolveu pausar o vídeo da atividade do professor formador em sala de aula para conseguir ouvi-lo melhor e, igualmente, para deixá-lo expressar-se com mais facilidade; haja vista o áudio do vídeo estar razoavelmente alto.

diálogo com a pesquisadora: 335PFE: “**Eu faço isso.**” / 336P: “**Você faz**” [*PFE interrompe*]. / 337PFE: “**Eu faço isso.**” / 338P: “**O que você está dizendo para ela fazer?**” / 339PFE: “**Eu faço, eu faço sim, hoje MESMO eu fiz, hoje mesmo eu fiz. Eu já tinha dado duas aulas, a primeira e a segunda aula ↑ altamente expositiva↑, em que eu falei praticamente a aula TODA e hoje foi um exercício. ↓ Eu faço↓**” [*PFE faz sinal positivo com a cabeça*].

Como podemos verificar, em sua atividade linguageira sobre sua atividade realizada, o professor formador de espanhol evidencia (para si mesmo, sobretudo¹⁹⁴) que seu fazer não é desvinculado de seu dizer. Ele afirma que faz em sua sala de aula o que pede à sua aluna em formação para fazer. Essa confirmação se dá no momento da segunda autoconfrontação simples, quando, por mais uma vez, ele se vê pelo olhar de um outro. A esse propósito, Bakhtin (2015, p. 292) assegura: “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo.”

Ali, naquele cronotopo, são dois sujeitos iguais e, ao mesmo tempo, díspares. Todavia, um se reconhece no outro (335PFE: “**Eu faço isso.**”) E tal reconhecimento precisa ser desprovido de incertezas. Daí, em sua atividade linguageira, o professor formador reiterar por cinco e duas vezes, respectivamente, as estruturas “**eu faço**” e “**eu fiz**”; além de gesticular enquanto fala, ratificando, desse modo, sua afirmação: 339PFE: “**↓ Eu faço↓**” [*PFE faz sinal positivo com a cabeça*]. O gesto se efetiva, neste caso, como um elemento de acabamento (BAKHTIN, 2011) que autentica esse reconhecimento. Melhor dizendo, o professor formador cria para ele mesmo, naquele espaço-tempo, uma imagem externamente acabada de si.

Assim, entendemos que, nesse momento da segunda autoconfrontação simples, a atividade linguageira do professor formador – uma atividade inserida em um cronotopo específico – revela-lhe algo peculiar: ele descobre, no outro, o como e o porquê do seu agir e, simultaneamente, assume que cuida de si mesmo durante seu trabalho (339PFE: “**Eu também dou muito turno para eles, primeiro para que eles participem, se tornem protagonistas, mas TAMBÉM para que eu descanse, que eu não dê o CURSO inteiro só, só eu, só eu, só eu.**”). Sobre essa questão, podemos dizer que

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a

¹⁹⁴ Isso se verifica, a nosso ver, porque o professor formador não pausou o vídeo ao comentar sua atividade concreta, dando-nos a impressão de que o diálogo estava sendo realizado, principalmente, *com e para* ele mesmo.

mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

De fato, alicerçados na citação acima, podemos concluir que a capacidade de se ver e de objetivar sua própria prática (suas razões de agir e os propósitos a serem alcançados) é viabilizada por esse excedente de visão (BAKHTIN, 2011). Nesta direção, Faïta (2007, p. 8), ao discorrer sobre a autoconfrontação, afirma que “O operador ao ver, isto é, ao descobrir os gestos desse outro que é ele mesmo em ação em um vivido anterior, trabalha para se compreender através dos gestos reproduzidos na tela.”¹⁹⁵

Ressaltamos, ainda, que toda essa discussão sobre a saúde e o bem-estar do professor teve início com a visualização de uma sequência de uma aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* (conferir, na íntegra, momento 4 do Quadro 20) na qual o professor formador de espanhol solicitou à aluna que ela procurasse se movimentar menos em sala para não se cansar em demasia. No entanto, quando questionado pela pesquisadora sobre sua própria saúde e bem-estar em sala de aula, o professor formador se deu conta de que não se preservava o suficiente em seu trabalho: 330P: “**E você leva isso a sério na sua prática? Esse cansaço, esse bem-estar, esse se poupar?**” 331PFE: “**Ah, ↓ eu deveria levar mais a sério↓, eu deveria levar mais. Mas eu tento. ↓ Eu tento↓. [...]**”.

A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 36) asseveram que “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.” Assim, fundamentados na filosofia círculo-bakhtiniana, podemos dizer que é nesse processo interacional e dialógico da autoconfrontação que o professor formador se conscientiza de que poderia ficar mais atento em relação à sua saúde e ao seu bem-estar em sala de aula. Sua consciência, a respeito dessa questão, somente surge e se afirma como realidade “[...] *mediante a encarnação material em signos*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36) e no decorrer de uma interação sócio-verbal.

Há, a nossos olhos, um conflito no interior do mesmo diálogo. No início, o professor formador diz à pesquisadora que deveria levar mais a sério, em sua prática cotidiana, a questão da saúde e do bem-estar: 331PFE: “**Ah, ↓ eu deveria levar mais a sério↓, eu deveria levar mais. Mas eu tento. ↓ Eu tento↓. [...]**” / 334PFE: “[...] **Por exemplo, eu não falto, mas chego atrasado. [...] Tento TODO dia, TODA hora, ter esse bem-estar no meu trabalho.**” Em seguida, ele atesta, veementemente, que se preocupa e

¹⁹⁵ No original: “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.”

busca a saúde e o bem-estar no trabalho: 339PFE: “**Eu faço, eu faço sim, hoje MESMO eu fiz, hoje mesmo eu fiz.**” / 339PFE: “**Eu também dou muito turno para eles, [...] para que eu descanse, que eu não dê o CURSO inteiro só, só eu, só eu, só eu.**” O palco no qual esse conflito se desenvolve trata-se do próprio trabalho do professor formador e o protagonista da trama (que é ele mesmo) assume múltiplas atribuições, como, por exemplo, 1. não faltar; 2. tentar não atrasar; 3. levar mais a sério sua saúde no trabalho; 4. procurar cotidianamente o seu bem-estar profissional; 4. impelir uma participação mais ativa dos alunos e 5. buscar descansar em sala de aula.

Talvez isso nos mostre que é no próprio processo das trocas dialógicas (sobretudo daquelas conflituosas e contraditórias: com ele mesmo, com a pesquisadora, com sua atividade concreta, com seu trabalho, etc.) estabelecidas durante a autoconfrontação simples que a consciência do professor formador (sobre si e sobre seu agir profissional) vai se formando (ou se modificando). Parafraseando Bakhtin (2015), podemos depreender que o discurso do sujeito sobre si mesmo se desenvolve sob a influência direta (do discurso) do outro, isto é, “Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.” (BAKHTIN, 2015, p. 293).

Ora, em se tratando de levar o sujeito a melhor compreender seu trabalho para transformá-lo, concluímos que essa consciência poderia, ainda, ser ampliada; suplantando a questão da saúde e do bem-estar para atingir outras (e novas) questões que pudessem ser tão, ou mais, significativas para o profissional docente. Questões igualmente vinculadas ao seu meio de trabalho e às suas práticas objetivas, visto que, é na orientação em relação ao outro (e ao discurso desse outro) que o sujeito toma consciência de si mesmo e de seu próprio agir.

Em suma, acreditamos que é a participação ativa do professor formador nesse processo dialógico, histórico e socialmente estruturado – a autoconfrontação¹⁹⁶ – que a consciência sobre si e sobre seu agir profissional vai se determinando e recebendo (um novo) significado *por* ele e *para* ele. Afinal, dialogando com Bakhtin (2011, 2012), em cada atividade – seja a atividade realizada ou a atividade languageira sobre a atividade realizada –, o profissional é um novo profissional, ainda inédito, aberto, vivo e inacabado.

A seguir, com base no *corpus* discursivo construído a partir da fala da professora formadora de inglês, respondemos aos mesmos três questionamentos referentes à segunda questão específica de pesquisa.

¹⁹⁶ No caso do momento que aqui selecionamos para realizar nossa interpretação, referimo-nos à autoconfrontação simples. No entanto, sabemos que a autoconfrontação cruzada também é desencadeadora de potenciais transformações (dos) profissionais.

4.2.2 Trabalho docente: um movimento na história do profissional

Lançamos, nesta seção terciária, um olhar minucioso e acurado sobre as atividades concreta e linguageira da professora formadora de inglês, com o fito de desenvolver uma reflexão que nos permita compreender como se constrói sua atividade em sala de aula.

Essa perspectiva operacional nos exige a manutenção de um diálogo estreito e permanente com os fatores verbais e extraverbais dos enunciados presentes no Quadro 21. Afinal, em consonância com o pensamento de Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 4), a respeito do discurso verbal, consideramos que a atividade docente “[...] é diretamente vinculada à vida em si e não pode ser divorciada dela sem perder sua significação”.

Dada essa exposição, passemos ao Quadro 21.

Quadro 21 – *Corpus* discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(continua)

MOMENTOS	
1.	Entrevista em áudio (duas situações)
2.	Situação concreta de sala de aula filmada antes da formação <i>O ensino como trabalho</i>
3.	Situação concreta de sala de aula filmada depois da formação <i>O ensino como trabalho</i>
4.	1ª autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês
5.	1º dia da formação <i>O ensino como trabalho</i>
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	(1ª SITUAÇÃO): A pesquisadora pediu que a professora formadora comentasse sobre as influências de sua formação universitária e de suas experiências profissionais anteriores em sua atual prática formativa no curso de Letras/Inglês da UECE. (2ª SITUAÇÃO): A pesquisadora pergunta à professora formadora como são as condições de trabalho, atualmente, no seu meio profissional.
2.	Essa aula filmada era a primeira aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> . Onze alunos estavam em sala de aula e à medida que a professora formadora ia lendo o texto intitulado <i>A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza?</i> ela interrompia sua leitura para discutir as informações apresentadas pelo autor do texto (ALMEIDA FILHO, 2005) com os alunos.
3.	O excerto que aqui trouxemos faz parte da segunda aula filmada de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> . Nesse momento, a fala da professora formadora versava sobre a influência que o professor pode exercer em seus alunos. Isso decorreu da fala de uma aluna que relatou sua experiência de observação em uma aula de inglês – como aluna estagiária de observação – em uma escola pública de Ensino Médio em Fortaleza.
4.	Nesse momento da autoconfrontação simples, a professora formadora, ao visualizar a primeira sequência da primeira aula filmada de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> pausou o vídeo e fez alguns comentários sobre o fato de trabalhar o conteúdo teórico ao mesmo tempo em que fala de suas próprias experiências profissionais e pessoais e, ainda, incentivar os alunos a exporem situações as quais já vivenciaram.
5.	Nesse primeiro dia da formação <i>O ensino como trabalho</i> , a pesquisadora mostrou aos dois professores formadores uma situação concreta da aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> , durante a qual a professora formadora de inglês leu uma passagem do texto de Almeida Filho (2005) e, em seguida, fez comentários (a respeito do mesmo) direcionados aos seus alunos (PFI: “[Lendo o texto de Almeida Filho [...] planejamentos sensíveis dos conteúdos, dos processos a serem vividos e dos momentos de reflexão”. Então vejam como não é simplesmente chegar na sala de aula e começar a dar aula. Tem muita coisa

Quadro 21 – Corpus discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(continua)

	<p>por trás que tá aí te dando suporte, né?). Após a visualização da situação, a pesquisadora pausou o vídeo e pediu para os dois professores formadores relacionarem o texto de Amigues (2004) com o que a professora formadora de inglês disse em sala de aula aos alunos da disciplina de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i>. Enfatizamos que os assuntos tratados nesse primeiro dia da formação, entre outros, eram: <i>o trabalho prescrito, o trabalho realizado, a tarefa, a atividade e o real da atividade</i>. O professor formador de espanhol iniciou o diálogo.</p>
EXCERTOS	
<p>1.</p>	<p><u>(1ª SITUAÇÃO)</u> <u>19P:</u> Eh :: você pode comentar a respeito das marcas da SUA FORmação e DEssas suas experiências anteriores HOJE, no seu trabalho AQUI na UECE? <u>20PFI:</u> É :: muito ++ as marcas são muito profundas, né (risos). ↑ Tudo que eu faço, tudo o que eu falo↑ hoje na minha sala de aula é baseado nos vinte cinco anos que eu tenho de experiência em sala de aula. Comecei a dar aula muito cedo + em curso de inglês, então cont– então esse ano contabilizam vinte e cinco anos que eu sou professora de língua inglesa + ↓ e isso é ↓ :: na minha vida eu não consigo dissociar o que eu vivi, a minha experiência, do que eu faço aqui. Então, quando eu falo + da, quando eu tenho um aluno que está com um problema [...] eu procuro trazer TUDO o que eu vivi ali para dar um <i>feedback</i> para essa, para esse aluno em formação: ideias, sugestões, ↓ a minha própria experiência↓. Então + é :: totalmente as marcas são absolutamente (risos) nunca vão sair. Realmente, eu sempre, eu uso MUITO na minha sala de aula essa experiência que eu vivi [...]. <u>21P:</u> E da sua formação, assim, o que que influenciou da sua formação hoje no seu trabalho? <u>22PFI:</u> PESSOAS, né, professores específicos. [...] Então, é :: ALguns professores foram peças-chave assim para minha ESCOLha né, de (=) fazer o curso de Letras e querer me formar como professora, alguns :: algumas teorias (=) que eu fui vendo, né, a evolução das abordagens, eh : alguns teóricos também importantes [...]. Então, basicamente pessoas, pessoas-chave, né. <u>23P:</u> Então, tudo isso influencia na sua atividade [<i>PFI interrompe</i>]. <u>24PFI:</u> TOTALMENTE. <u>25P:</u> [<i>P conclui sua fala</i>] atual? <u>26PFI:</u> TOTALMENTE. Eu não consigo, eu não consigo me desvencilhar disso. É uma carga que eu uso todo dia. Então, eu cito exemplos para os meninos [<i>alunos em formação inicial</i>] de quando eu era professora nos anos noventa, para mostrar as diferenças, né. [...].</p> <p><u>(2ª SITUAÇÃO)</u> <u>27P:</u> Eh :: como são as suas condições de trabalho, atualmente, no seu meio profissional? [...] <u>32PFI:</u> [...] Condições físicas eu gostaria de ter MELhores condições. Por exemplo, a gente não tem uma sala própria, eu queria ter uma sala só MInha para eu poder orientar meus alunos. Muitas vezes eu tenho que orientar na sala dos professores ou em uma sala de aula que esteja vazia ou na minha CASA. Então, e– eu ++. ↓ Deixa a desejar ↓ [...]. [...] isso envolve também MATERiais, então, tudo que eu trago é meu [...], até, às vezes, PROva MESmo que ↓ eu tenho que trazer, eu mesma faço as cópias e trago ↓. [...] Eu QUERIA ter um projetor na sala toda AULA [...]. ↓ Infelizmente não tem. ↓ Então, a gente trabalha com o que a gente TEM ++ e isso eu consigo LIDAR assim, ↓ da melhor maneira que eu posso ↓ [...]. [...] <u>35P:</u> [...] isso lhe AFETA de alguma forma? <u>36PFI:</u> [...] Eu fico muito triste pela <+>. NÃO é uma coisa INDIvidual, eu fico triste PELA situação das universidades públicas do nosso país, porque eu sei que tem muito professor passando pela mesma coisa. Então, meu pensamento é sempre coletivo nesse (=) sentido. [...] é um sentimento de impotência [...] de impotência e de tristeza PROFUNda da gente ter TANTO potencial e muita coisa se perder ↓ porque a gente não tem condição ++ financeira. ↓ <u>37P:</u> E isso atrapalha seu trabalho em sala de aula com os alunos? <u>38PFI:</u> SIM. Mas eu tento não me abater. Eu tento não ficar ++ perdendo tempo com (=) lamúrias [...]. [...] isso me afeta, claro, porque você fica ** muitas vezes desmotivado, né? Mas eu tento LUTAR CONTRA, porque, afinal de contas, a gent–, eu estou aqui, é o meu trabalho [...]. Eh : “↑ O que é que NÓS temos?↑ É ISSO que nós temos? Então, VAMOS trabalhar com o que nós temos e ↑ lutar para que a gente tenha MAIS↑”. É basicamente isso.</p>
<p>2.</p>	<p><u>2PFI:</u> [<i>Lendo texto de Almeida Filho (2005)</i>] “Podemos pressupor que os bons aprendizes de línguas sejam sujeitos QUE primeiro, estejam, estão dispostos a se arriscar na produção e nas interpretações, convive com aquilo que parece vago e nebuloso, querem se comunicar, procuram CONStantemente regularidades</p>

Quadro 21 – Corpus discursivo: a professora formadora de inglês (PFI) (continua)

	<p>linguísticas, praticam e repetem, não têm medo de se expor ao ridículo, monitoram a sua fala e a fala dos outros”. É :: é DIFÍCIL isso, né? Muitas vezes isso vai de encontro a personalidade da pessoa. A pessoa é mais TÍMIDA, até isso a gente tem que ++ ver em sala de aula, como é que eu vou trabalhar com aquele aluno que é mais tímido? Aquele aluno que NÃO quer participar, aquele aluno que já chega dizendo <+>. Já aconteceu várias vezes comigo: “Professora não, (=) por favor não me chame, eu não quero falar nada, só quero ficar aqui sentado, observando.” ↑Como é que você lida com isso? ↑ [...]. Todas essas coisas você tem que ali equilibrar enquanto professor e você precisa ter base para isso, né. Você precisa estudar, você precisa LER. É :: a intuição é muito importante ↓ mas só a intuição sem a teoria às vezes não dá certo↓, né? Por isso que a gente tem que estar sempre ESTUDando e sabendo como lidar.</p>
3.	<p><u>10PFI:</u> Então, MUITAS, muitas crianças e adolescentes quando estudam inglês na escola ficam motivadas a fazer <+>. Aconteceu COMIGO, né? Eu estudei, eu fiz Escola Técnica que hoje é o Instituto Federal e ↑eu me apaixonei perdidamente↑ pela língua inglesa por causa de um professor que eu tinha que era MARAVILHOSO, maravilhoso. Então eu olhava assim: “Eu quero ser isso, É ISSO o que eu quero para a minha vida”. Então, aquilo transformou a minha vida, né. Então, é muito importante que nós sejamos profissionais COMPROMetidos. E no país em que a gente vive, TUDO nos move ao contrário. Quer dizer, é POUCA estrutura, é POUCO dinheiro, é POUCO tempo, é POUCA atenção do governo, pelo menos para a educação, é MUITO trabalho. Então, TODAS as coisas convergem para que a gente ↑se entregue↑, para que a gente desista. Então, quem faz a diferença é quem não se entrega.</p>
4.	<p><u>19PFI:</u> É, outra coisa que eu GOSTO, é uma coisa que eu GOSTO, que eu faço é o paralelo entre o que eu estou lendo e o ++ a experiência, né? Tanto, eu sempre gosto de parar a leitura e fazer (=) comentários sobre ela, eu acho que quando você fica lendo, lendo, lendo [<i>PFI movimenta as mãos para frente várias vezes</i>] fica cansativo, então eu TENTO fazer isso, né. Trazer ++ para a realidade da MINHA vivência. Também puxar um pouquinho deles, né. [...] esse <i>feedback</i>, porque eu quero que eles se vejam nas situações também ↑ou que eles já vivem ou que eles vão viver↑. Então, eu GOSTO disso [<i>PFI aponta para vídeo</i>], dessa relação.</p> <p><u>20P:</u> Você acha que é bom para a formação deles?</p> <p><u>21PFI:</u> Acho [<i>PFI faz sinal positivo com a cabeça</i>]. E acho que é bom falar da minha experiência, porque aí eles se veem, né.</p> <p><u>22P:</u> Eh : [...] você acha que falar, interagir, eh :: comentando experiências pessoais SUAS + na sala de aula de formação, isso ajuda os alunos?</p> <p><u>23PFI:</u> Sim [<i>PFI faz sinal positivo com a cabeça</i>]. Acho que sim, já tive <i>feedback</i> disso. [...] São experiências, ao longo, ao longo da MINHA vida [...]. Então, eu acho que SIM e SINTO que tem um bom <i>feedback</i>. Assim, os alunos chegam para mim falando “Professora foi muito bom a senhora ter contado aquilo, eu passei pela mesma coisa”, eles se identificam, né.</p> <p>[...]</p> <p><u>28P:</u> Você faz muito isso na sua aula [<i>PFI interrompe</i>].</p> <p><u>29PFI:</u> Muito.</p> <p><u>30P:</u> [<i>P continua sua fala</i>] você fala de experiências anteriores [<i>PFI interrompe</i>].</p> <p><u>31PFI:</u> Falo.</p> <p><u>32P:</u> [<i>P conclui sua fala</i>] e pessoais suas.</p> <p><u>33PFI:</u> FALO. Falo. Falo sim, porque é, é PRÁTICA, né, é Estágio, então eu acho mu :: ito complicado + trabalhar em cima de Estágio sem ter a experiência [...]. Eu tento colocar isso nas minhas aulas ++, né, ↓de maneira que os ajudem de alguma, de alguma forma↓, né.</p>
5.	<p><u>27PFE:</u> [...] às vezes eu fico pensando “Mas dá TANTo trabalho planejar essas aulas.” O QUANTO seria bom, se nós tivéssemos esse, essa etapa preparada para nós, né? [...] E eu acho que ESSA sensibilidade aqui [<i>PFE aponta para o vídeo</i>] ↑é de fato↑ o que nos [<i>PFE aponta para si</i>] diferencia no sentido de PRODUTORES de conhecimento. ↑Acho que no ensino superior sobretudo↑ [<i>PFE aponta para si</i>].</p> <p><u>28PFI:</u> Sobretudo.</p> <p><u>29PFE:</u> Porque lá na educação básica a galera trabalha MUITO, né, tem MUITA, MUITA aula para dar e nem sempre <+>. NEM a gente [<i>PFE se refere aos professores do ensino superior</i>] consegue preparar a aula do jeito que ↑a gente quer↑. Eu, pelo menos, não consigo. [...]</p> <p><u>30PFI:</u> ↓É tudo muito dinâmico↓.</p> <p><u>31PFE:</u> E às vezes falta tempo mesmo.</p> <p><u>32PFI:</u> Falta tempo.</p> <p><u>33PFE:</u> Às vezes AQUELA aula que você vai dar, os compromissos da semana te atropelaram, a universidade tem tantas outras coisas. Mas eu acho que o planejamento FAZ parte do trabalho mesmo, quem dera se nós tivéssemos MAIS tempo para planejar.</p>

QUADRO 21 – *Corpus* discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(conclusão)

	<p>34PFI: Eu gosto muito da expressão que o autor [Almeida Filho (2005)] usa, “planejamentos sensíveis”, né? [...] isso tem muito a ver também com o que você já LEU na sua vida, como você chegou até aqui. Eu digo o professor formador. “Quem é você? Por que etapas você passou? Como chegou até aqui? Que livros você leu? Que teorias você estudou?” Está tudo ali, quando você planeja uma aula, né, todo seu conhecimento de mundo. Então, é :: eu disse que é exatamente isso que eu quis dizer, não é simplesmente chegar na sala de aula e começar a dar aula, tem MUITA coisa por trás ↑que não é só o planejamento↑ mas a sua vida toda, né, até ali.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria

Trazemos, nesta seção terciária (4.2.2), alguns dos momentos de interação com a professora formadora de inglês que fizeram parte do processo teórico-metodológico adotado para a construção do *corpus* discursivo desta tese e que nos ajudaram a responder aos três questionamentos desdobrados da segunda questão específica de pesquisa: *a) Que elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) contribuem para a construção da atividade dos dois professores formadores em sala de aula?, b) Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual (quais)? e c) O que dizem os professores formadores aos licenciandos tem ligação com o que eles praticam em suas aulas (teóricas e/ou de prática de ensino)?*

A respeito do primeiro questionamento, podemos dizer que, em vários momentos do Quadro 21, a professora formadora de inglês reconhece e enfatiza a importância de experiências profissionais anteriores para a construção de sua atividade docente no ensino superior.

Já no início do processo, ou seja, durante a entrevista individual gravada em áudio, a professora formadora, ao ser solicitada a comentar sobre as marcas de sua formação e de suas experiências profissionais anteriores em sua atividade vigente, afirma, categoricamente, que todo o seu trabalho atual em sala de aula é alicerçado nas experiências profissionais vividas ao longo de sua vida: 20PFI: “[...] as marcas são muito profundas, né (risos). ↑Tudo que eu faço, tudo o que eu falo↑ hoje na minha sala de aula é baseado nos vinte cinco anos que eu tenho de experiência em sala de aula. [...] na minha vida eu não consigo dissociar o que eu vivi, a minha experiência, do que eu faço aqui. Então, quando eu falo + da, quando eu tenho um aluno que está com um problema [...] eu procuro trazer TUDO o que eu vivi ali para dar um *feedback* para essa, para esse aluno em formação: ideias, sugestões, ↓a minha própria experiência↓. Então + é :: totalmente as marcas são absolutamente (risos) nunca vão sair. Realmente, eu sempre, eu uso MUITO na minha sala de aula essa experiência que eu vivi [...]”.

Como percebemos, o discurso da professora formadora sobre seu agir na formação inicial vai se materializando e, simultaneamente, revelando o seu contínuo movimento de buscar em experiências profissionais anteriores (ou seja, em um outro cronotopo) o seu fazer atual. Como exemplo desse movimento, apresentamos algumas estruturas linguísticas utilizadas pela professora formadora (verbos no pretérito perfeito, advérbios de tempo e lugar, frequente repetição do pronome pessoal “eu”, etc.) que marcam esse constante deslocamento realizado no espaço e no tempo: **“o que eu vivi”, “tudo o que eu vivi ali”, “essa experiência que eu vivi”, “tudo o que eu falo hoje” e “do que eu faço aqui”**. A citação de Holquist (2015, p. 51) aclara melhor o nosso pensamento:

“Eu” é o fundamento invisível de todos os outros índices da língua, o ponto de referência para que todas as suas operações espaciais sejam referidas e o horário de Greenwich pelo qual todas as suas distinções temporais são calibradas. “Eu” marca o ponto entre o “agora” e o “depois”, bem como entre “aqui” e “lá”. A diferença entre todos esses marcadores é manifestada pela relação que cada um deles sustenta, quer na proximidade do horizonte do falante (aqui e agora), quer na distância do ambiente do outro (lá e depois).

Essencialmente, para formar novos professores, a professora formadora de inglês recorre a si mesma e as suas próprias experiências vividas. Esse transgredir no espaço e no tempo (o “lá” e o “aqui”) constitui a realidade de sua atividade docente cotidiana: (20PFI: “[...] **quando eu tenho um aluno que está com um problema [...] eu procuro trazer TUDO o que eu vivi ali para dar um *feedback* para essa, para esse aluno em formação: ideias, sugestões, ↓ a minha própria experiência ↓.**” / 26PFI: “[...] **É uma carga que eu uso todo dia. Então, eu cito exemplos para os meninos [alunos em formação inicial] de quando eu era professora nos anos noventa, para mostrar as diferenças, né. [...].”**)

Para Guérin *et al.* (2001, p. 54), “Existe, frequentemente, na atividade real de um operador, um emaranhado de ações que fazem parte de histórias diferentes, com estruturas temporais diversas”. O espaço e o tempo são, portanto, pontos de partida e de chegada do agir docente da professora formadora de inglês.

Nós compreendemos essas experiências vividas, a partir do próprio discurso da professora formadora, em um sentido mais amplo, englobando não apenas elementos profissionais, mas também pessoais, sociais e históricos que atuam no seu “existir único” (BAKHTIN, 2012, p. 56). Isso por ela não expressar claramente nenhum ambiente laborativo específico que influa diretamente em sua atividade atual, bem como por não limitar seu agir formativo aos conteúdos teóricos e/ou práticos apresentados durante as disciplinas do curso:

20PFI: “[...] eu procuro trazer **TUDO** o que eu vivi ali para dar um *feedback* para essa, para esse aluno em formação [...]”. Substancialmente, o termo “tudo” utilizado pela professora formadora mostra que esses elementos (profissionais, pessoais, sociais e históricos) estão articulados de tal maneira que não há (ou não pode haver) uma ruptura entre eles.

De fato, a professora formadora deixa, com bastante frequência, transparecer em suas aulas a influência marcante desses elementos: (conferir contexto do momento 2 no Quadro 21) 2PFI: “[...] **como é que eu vou trabalhar com aquele aluno que é mais tímido? Aquela aluno que NÃO quer participar, aquele aluno que já chega dizendo <+>. Já aconteceu várias vezes comigo: ‘Professora não, (=) por favor não me chame, eu não quero falar nada, só quero ficar aqui sentado, observando.’ ↑ Como é que você lida com isso?↑ [...]**.” No momento dessa atividade em sala, a professora formadora parte de um conteúdo teórico (o texto de Almeida Filho, 2005), em seguida, apoia-se em uma experiência vivida que constitui sua história profissional e pessoal e, por fim, questiona os seus alunos sobre um possível problema que possa vir a surgir nas salas de aula destes. Isso nos leva a ver, em sua atividade concreta, um emaranhado dialógico fundado sobre as bases do eu (aqui e agora) e do outro (lá e depois).

Enfatizamos que esse outro pode ser: 1. ela mesma em um tempo anterior (lá, no passado); 2. o texto de Almeida Filho apresentado em sala de aula (em 2005, ano do texto, mas também em 2018, ano da aula) e, por fim, 3. o próprio aluno em um tempo póstero (depois, no futuro). A esse respeito não poderíamos deixar de citar Bakhtin (2015, p. 323) quando ele afirma: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro [...]”. É, pois, o outro (o social) – movendo-se no espaço e no tempo – que proporciona a forma do agir da professora formadora de inglês.

Ainda a esse respeito, ao ser questionada pela pesquisadora sobre os elementos formativos que influenciam no seu trabalho vigente, a professora formadora põe o foco em alguns professores que foram “peças-chave” para a escolha de sua profissão: 21P: “**E da sua formação, assim, o que que influenciou da sua formação hoje no seu trabalho?**” / 22PFI: “**PESSOAS, né, professores específicos. [...] Então, é ::: ALguns professores foram peças-chave assim para minha ESCOLha né, de (=) fazer o curso de Letras e querer me formar como professora, alguns :: algumas teorias (=) que eu fui vendo, né, a evolução das abordagens, eh : alguns teóricos também importantes [...]. Então, basicamente pessoas, pessoas-chave, né.**” Como observamos no discurso da professora formadora de inglês, a importância primeira é atribuída à presença do outro (do social) e não

necessariamente aos conhecimentos teóricos e/ou práticos apreendidos durante sua formação inicial.

Embora ela acredite que a teoria seja essencial no processo de formação inicial – (conferir excerto 2PFI, momento 2 do Quadro 21): 2PFI: “**Você precisa estudar, você precisa LER. É :: a intuição é muito importante ↓ mas só a intuição sem a teoria às vezes não dá certo ↓, né?**” –, é o outro (o social) o eixo que deu sustentação à sua escolha profissional e que continua sustentando seu agir formativo. Isso se confirma, ainda, em dois outros momentos, isto é, no momento 3 e na primeira situação do momento 4 do Quadro 21.

No excerto 10PFI do momento 3, em uma situação concreta de sala de aula, a professora formadora destaca a influência de um professor para a escolha de sua profissão: 10PFI: “**Aconteceu COMIGO, né? Eu estudei, eu fiz Escola Técnica que hoje é o Instituto Federal e ↑ eu me apaixonei perdidamente ↑ pela língua inglesa por causa de um professor que eu tinha que era MARAVILHOSO, maravilhoso. Então eu olhava assim: ‘Eu quero ser isso, É ISSO o que eu quero para a minha vida’. Então, aquilo transformou a minha vida, né.**” E na primeira situação do momento 4, ela tem consciência da influência do outro (e do discurso do outro) na formação de futuros professores: 22P: “[...] **você acha que falar, interagir, eh :: comentando experiências pessoais SUAS + na sala de aula de formação, isso ajuda os alunos?**” / 23PFI: “[...] **São experiências, ao longo, ao longo da MINHA vida [...]. Então, eu acho que SIM e SINTO que tem um bom feedback. Assim, os alunos chegam para mim falando ‘Professora foi muito bom a senhora ter contado aquilo, eu passei pela mesma coisa’, eles se identificam, né.**”

Ou seja, em relação ao questionamento *a) Que elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) contribuem para a construção da atividade dos dois professores formadores em sala de aula?*, podemos depreender que elementos das histórias pessoal e profissional da professora formadora de inglês, bem como o contato e a interação estabelecida com o outro (o social) – em variados espaços e tempos –, no interior dessas mesmas histórias, contribuem fortemente para a construção da sua atividade formativa em sala de aula.

A respeito do segundo questionamento *b) Há indício(s) de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade? Se sim, qual (quais)?*, trazemos um excerto do diálogo realizado entre os dois professores formadores (sujeitos desta pesquisa) e a pesquisadora, no momento da formação *O ensino como trabalho*. Entretanto, devemos, primeiramente, esclarecer que esse excerto tem origem em uma situação concreta

de sala de aula da professora formadora de inglês, no decorrer da qual, após ler uma passagem do texto de Almeida Filho (2005), ela disse aos seus alunos: **“PFI: Então vejam como não é simplesmente chegar na sala de aula e começar a dar aula. Tem muita coisa por trás que tá aí te dando suporte, né?”** (conferir o contexto no Quadro 21, momento 5).

No excerto 34PFI (momento 5), a professora formadora, ao comentar essa situação durante a formação *O ensino como trabalho*¹⁹⁷, discorre sobre como ela compreende a atividade de um professor formador: 34PFI: **“Eu gosto muito da expressão que o autor [Almeida Filho (2005)] usa, ‘planejamentos sensíveis’, né? [...] isso tem muito a ver também com o que você já LEU na sua vida, como você chegou até aqui. Eu digo o professor formador. ‘Quem é você? Por que etapas você passou? Como chegou até aqui? Que livros você leu? Que teorias você estudou?’ Está tudo ali, quando você planeja uma aula, né, todo seu conhecimento de mundo. Então, é :: eu disse que é exatamente isso que eu quis dizer, não é simplesmente chegar na sala de aula e começar a dar aula, tem MUITA coisa por trás ↑que não é só o planejamento↑ mas a sua vida toda, né, até ali.”**

Temos, a nosso ver, dois aspectos significativos no discurso da professora formadora sobre os quais podemos, presentemente, refletir. Em primeiro lugar, ela entende que um professor formador mobiliza diversos elementos de sua vida (formativos, profissionais, pessoais, sociais, históricos, etc.) *na e para* a formação de futuros professores: 34PFI: **“[...] não é simplesmente chegar na sala de aula e começar a dar aula, tem MUITA coisa por trás ↑que não é só o planejamento↑ mas a sua vida toda, né, até ali.”**

Em outras palavras, ela confirma o que dissemos ao responder o primeiro questionamento desdobrado da segunda questão específica de pesquisa. Ou seja, a atividade docente na formação inicial se assenta em trocas ininterruptas e cronotopicamente estabelecidas entre quem o profissional é e o que ele faz, bem como entre quem ele foi e o que ele fez (TARDIF, 2014). Desse modo, reforçando o que já havíamos verificado nesta seção secundária (4.2), entendemos o agir formativo como um agir sempre aberto e híbrido, tendo em vista que tais trocas não são, espaço-temporalmente, oclusas, uniformes e nem finitas.

Em segundo lugar, ao afirmar para os alunos que **“tem muita coisa por trás”**, assim como ao ratificar essa afirmação durante a formação *O ensino como trabalho* (34PFI: **“[...] eu disse que é exatamente isso que eu quis dizer, não é simplesmente chegar na sala de aula e começar a dar aula, tem MUITA coisa por trás [...]”**), a professora formadora de

¹⁹⁷ É importante lembrar que os professores formadores, sujeitos desta pesquisa, viram e fizeram comentários a respeito de suas atividades concretas em sala de aula não apenas durante as duas autoconfrontações simples e a autoconfrontação cruzada realizadas, mas, também, durante a formação *O ensino como trabalho*.

inglês nos leva a perceber um indício de uma atividade docente voltada para uma abordagem clínica e ergonômica da atividade em seu agir formativo, mesmo que tal atitude não tenha sido intencional.

Atualmente, e conforme já apontamos na seção secundária 2.3 desta tese, os estudos clínicos e ergonômicos da atividade atestam que, no intervalo entre a *tarefa* (prescrição de procedimentos) e a *atividade realizada* (atividade visível), encontra-se latente uma outra atividade: a *atividade real* (ou o *real da atividade*). Na citação abaixo, Clot e Faïta (2016, p. 55) nos recordam da definição de *atividade real*:

[...] a atividade não é mais limitada àquilo que se faz. Aquilo que não se fez, o que se queria fazer, o que se deveria fazer, o que poderia ter sido feito, o que se deve refazer e mesmo o que se faz sem querer fazê-lo é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos. O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, ulteriores, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica.

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que, ao ter orientado sua atividade formativa nessa direção (34PFI: “[...] **tem MUITA coisa por trás** [...]”), a professora formadora ofereceu aos alunos a possibilidade de ampliar sua acepção acerca do trabalho docente. Mais precisamente, ela os levou a considerar que o trabalho do professor não se resume, apenas, ao que este aprende no decorrer de sua instrução universitária ou ao que realiza em sala de aula.

Conforme disse a professora formadora aos seus alunos (conferir o contexto no Quadro 21, momento 5), ao planejar uma aula, todo o conhecimento de mundo do professor entra em movimento. E é, exatamente, no interior desse movimento – com seus sucessos, fracassos, teorias, dúvidas, escolhas, paradoxos, conflitos, conhecimentos, experiências, etc. – que o docente vai seletando o que lhe é útil e, ao mesmo tempo, descartando o que lhe é inútil. Todavia, como bem assegura Clot (2010, p. 104), é essencial ter acesso, também, ao que foi deixado de lado: “A atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente.”

Nesse sentido, o trabalho do professor não comporta somente o que é visível aos olhos de observadores externos. Para algum aspecto ser descartado, deve haver, primeiramente, um processo de seleção, e tal seleção também faz parte do trabalho e do próprio “existir único” (BAKHTIN, 2012, p. 56) do trabalhador. Portanto, uma visão do trabalho que não leva em consideração o que está “por trás” do *trabalho realizado* seria, na concepção clínica e ergonômica da atividade, amorfa e incompleta.

Daí entendermos que, mesmo sem a intenção de conduzir sua aula dentro de uma perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, a professora formadora de inglês encetou, na disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, uma reflexão que vai ao encontro dos princípios postulados por essas duas áreas.

Decerto, no nosso entendimento, essa teria sido uma discussão pertinente (a respeito de *tarefa, atividade realizada, atividade real*) a ser engajada durante a disciplina de *Estágio Supervisionado I*, que é uma das duas disciplinas de estágio de observação das licenciaturas em língua estrangeira da UECE. Afinal de contas, tal como já apresentado em Magalhães (2014, p. 36-37), os alunos da disciplina de *Estágio Supervisionado III*¹⁹⁸ não estão levando em consideração a *atividade real* do professor durante as observações que lhes são exigidas:

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

De fato, conhecer as dimensões da própria atividade seria, para um professor em formação, uma maneira de compreender o funcionamento e a organização de seu próprio agir, dentro e fora da sala de aula. Além disso, ele poderia, ainda, entender que o trabalho docente não é mera e exclusivamente a execução de procedimentos prescritos (*tarefa*) e nem a atividade que é efetivada em sala de aula (*atividade realizada*). Em suma, seria positivo que o futuro professor compreendesse que seu trabalho, na realidade, transborda as dimensões do prescrito e do explícito, chegando, inclusive, a alcançar as fronteiras do impossível, tal como já afirmaram Clot e Faïta (2016).

Para encerrar, respondemos ao nosso último questionamento – *c) O que dizem os professores formadores aos licenciandos tem ligação com o que eles praticam em suas aulas*

¹⁹⁸ A pesquisa de Magalhães (2014) foi realizada com alunos do curso de Letras/Francês matriculados na disciplina de *Estágio Supervisionado III*. Cabe informar que essa disciplina é uma das quatro disciplinas que integram os três cursos de licenciatura em língua estrangeira da UECE (Inglês, Francês e Espanhol) e que, assim como a disciplina de *Estágio Supervisionado I*, prevê a realização de 30 horas/aula de observação em salas de aula de professores experientes.

(teóricas e/ou de prática de ensino)? – apoiando-nos na segunda situação do momento 1, bem como no momento 3 do Quadro 21.

No momento da entrevista individual gravada em áudio, ao ter sido questionada sobre as condições de trabalho no seu meio profissional, a professora formadora de inglês manifestou que gostaria de ter melhores condições físicas e financeiras (disponibilizadas pela instituição na qual ensina) para poder desenvolver melhor seu trabalho (conferir contexto da segunda situação do momento 1 no Quadro 21): 32PFI: “[...] **Condições físicas eu gostaria de ter MELhores condições. Por exemplo, a gente não tem uma sala própria, eu queria ter uma sala só MInha para eu poder orientar meus alunos. [...] ↓Infelizmente não tem.↓ Então, a gente trabalha com o que a gente TEM ++ e isso eu consigo LIDAR assim, ↓da melhor maneira que eu posso↓[...]**”

Seu discurso, no início alicerçado na primeira pessoa do singular, vai se transformando na medida em que a professora formadora vai expandindo seu pensamento a respeito da questão que lhe foi feita. Dito de outro modo, há um movimento discursivo frequente do “eu” para o “a gente” e do “a gente” para o “eu”. Ela sustenta sua resposta não apenas na experiência do “eu”, mas também no conhecimento que tem da experiência do outro (do social): “**eu gostaria de ter**”, “**a gente não tem**”, “**eu queria ter**”, “**eu poder orientar**”, “**a gente trabalha**”, “**o que a gente tem**”, “**eu consigo lidar**”, “**da melhor maneira que eu posso**”.

Para Clot (2010, p. 254), “Essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’ fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo e com elas.” Nessa perspectiva, a professora formadora de inglês se apoia, inicialmente, em si mesma e em seu próprio coletivo profissional e, em seguida, em um coletivo docente mais amplo, ou seja, em todos os professores das universidades públicas do Brasil. Isso se confirma no excerto 36PFI: “[...] **NÃO é uma coisa INDIVidual, eu fico triste PELA situação das universidades públicas do nosso país, porque eu sei que tem muito professor passando pela mesma coisa. Então, meu pensamento é sempre coletivo nesse (=) sentido. [...] é um sentimento de impotência [...] de impotência e de tristeza PROFUNda da gente ter TANTO potencial e muita coisa se perder ↓porque a gente não tem condição ++ financeira.↓**”

Assim, a pergunta que foi direcionada à professora formadora recebe uma resposta amparada na visão de um contexto situacional mais amplo; um contexto que não se resume ao seu próprio. Ou seja, ela entende que tais condições desfavoráveis (técnicas, físicas, instrumentais, etc.) não se limitam à realização de sua própria atividade, mas atingem

também – dificultando e/ou impedindo – a atividade de qualquer docente que trabalhe em uma instituição pública brasileira. “É o coletivo no indivíduo”, tal como aponta Clot (2010, p. 253).

Contudo, o que nos auxilia a responder ao nosso questionamento é quando a professora formadora nos leva a entender que, apesar de todas as limitações em seu ambiente de trabalho, ela consegue, de certo modo, continuar trabalhando; embora isso a atrapalhe, ou melhor, a desmotive. 37P: “**E isso atrapalha seu trabalho em sala de aula com os alunos?**” / 38PFI: “**SIM. Mas eu tento não me abater. Eu tento não ficar ++ perdendo tempo com (=) lamúrias [...]. [...] isso me afeta, claro, porque você fica ** muitas vezes desmotivado, né? Mas eu tento LUTAR CONTRA, porque, afinal de contas, a gent–, eu estou aqui, é o meu trabalho [...]. Eh : ‘↑O que é que NÓS temos?↑ É ISSO que nós temos? Então, VAMOS trabalhar com o que nós temos e ↑ lutar para que a gente tenha MAIS↑’. É basicamente isso.**”

O verbo “lutar” utilizado pela professora formadora em seu discurso é bem significativo, pois, leva-nos ao campo lexical de outros termos, como, por exemplo, inimigo(s), esforço(s) físicos e/ou mentais, conquista(s), combate(s), arma(s), êxito(s), embate(s), conflito(s) e triunfo(s). Seu trabalho parece, portanto, ser uma luta constante contra todas as coerções cotidianas inerentes à docência em uma instituição pública de ensino.

Dizendo à maneira de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 67), o trabalho da professora formadora tratar-se-ia de uma “arena” de luta na qual forças contraditórias se entrecruzam. E ela, por sua vez, luta contra essas forças opostas, afinal de contas, é o seu trabalho: 38PFI: “**Mas eu tento LUTAR CONTRA [...] eu estou aqui, é o meu trabalho [...].**” No final do excerto, percebemos que ela convoca a presença do outro (do social) para participar da luta: 38PFI: “[...] **É ISSO que nós temos? Então, VAMOS trabalhar com o que nós temos e ↑ lutar para que a gente tenha MAIS↑**”. Assim, sua luta não é mais solitária, é também a luta do outro, isto é, de todos os professores (formadores, experientes, iniciantes, estagiários ou em formação) que vivenciam uma situação semelhante à sua.

Enfatizamos que quem luta não se rende, ou melhor, não desiste. Isso é bem interessante do ponto de vista da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade: o trabalhador não deve se adaptar ao trabalho, mas é o trabalho que deve atender às necessidades do trabalhador (GUÉRIN *et al.*, 2001). Nas palavras de Tersac e Maggi (2010, p. 90), “O objeto [da Ergonomia da Atividade] é a análise da pessoa que trabalha e o objetivo é a adaptação do trabalho ao homem.”

Sendo o objeto da Ergonomia da Atividade o próprio trabalhador e, por conseguinte, as dimensões por ele mobilizadas (pessoais, cognitivas, afetivas, axiológicas, subjetivas, etc.) para dar conta de realizar, da melhor forma possível, a sua atividade laborativa, não poderíamos deixar de entender essa “luta”, da qual fala a professora formadora, como algo positivo, sob o ponto de vista da Clínica da Atividade. Clot (2010, p. 104-105) nos fala sobre isso:

Até pelo conflito no qual sua atividade o coloca, o sujeito não permanece “passivo”. A mobilização psíquica não se encontra interdita. Melhor, é possível sustentar que seu “ofício” se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado. Verifica-se a afirmação de sua competência e, ao mesmo tempo, de sua dignidade – quando ela se afirma – contra o que o rodeia, servindo-se das coerções do meio, a fim de evitar de submeter-se a elas.

Nesse sentido, entendemos que a professora formadora se recusa à passividade. Em seu trabalho, ela luta e resiste diariamente às adversidades que lhe são impostas e, de acordo com suas possibilidades, desenvolve sua *tarefa* no curso de Letras/Inglês da UECE; não se entregando, por conseguinte, às coerções do meio profissional do qual faz parte (32PFI: “**Muitas vezes eu tenho que orientar na sala dos professores ou em uma sala de aula que esteja vazia ou na minha CASA. Então, e– eu ++. ↓Deixa a desejar↓[...]. [...] isso envolve também MATERIAIS, então, tudo que eu trago é meu [...], até, às vezes, PROva MESmo que ↓eu tenho que trazer, eu mesma faço as cópias e trago↓. [...] Eu QUERIA ter um projetor na sala toda AULA [...]**”).

Todavia, sabemos que é de responsabilidade da universidade fornecer os meios físicos, espaciais, técnicos, instrumentais, materiais, organizacionais, administrativos, etc., necessários ao trabalhador e ao bom funcionamento da instituição. Afinal, essa privação do básico, para a efetivação e o desenvolvimento do próprio trabalho, pode ser um aspecto prejudicial ao profissional. Segundo Guérin *et al.* (2001, p. 113), “O trabalho [...] pode tanto contribuir para a inserção dos trabalhadores quanto para sua fragilização [...]”.

Apenas para reforçar o que já havíamos dito anteriormente, é essencial levar em consideração essas contenções, acima mencionadas, para se entender a *atividade real* do profissional, haja vista esta também constituir sua atividade de trabalho. Clot (2010, p. 104) reforça nossa reflexão sobre a importância da *atividade real* na compreensão do trabalho:

A atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As

atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise [...].

Notemos que as necessidades da professora formadora de inglês se tratam das mais essenciais para o ofício do ensino – uma sala de aula, materiais didático-pedagógicos e projetor –, no entanto, para a realização de suas aulas, ela não dispõe, inteiramente, desses itens; ficando por sua conta remediar tal conjuntura. A nosso ver, tais restrições reduzem o poder de agir¹⁹⁹ da professora formadora que, além de todas as demandas exigidas por sua *arefa*, deve, ainda, (pré)ocupar-se em “sanar” tais necessidades (que são incumbências da instituição) antes de realmente efetuar sua atividade em sala de aula. Portanto, sem essa parte implícita do trabalho da professora formadora, a compreensão do seu agir formativo revela-se incompleta.

Avançando em nossas reflexões, na segunda aula filmada da disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, após ter ouvido a experiência de observação realizada por uma aluna, a professora formadora diz a todos os alunos (conferir contexto do momento 3 no Quadro 21): 10PFI: “[...] **Então, é muito importante que nós sejamos profissionais COMPROMetidos. E no país em que a gente vive, TUDO nos move ao contrário. Quer dizer, é POUCA estrutura, é POUCO dinheiro, é POUCO tempo, é POUCA atenção do governo, pelo menos para a educação, é MUITO trabalho. Então, TODAS as coisas convergem para que a gente ↑ se entregue↑, para que a gente desista. Então, quem faz a diferença é quem não se entrega.**” Relacionando esse excerto (10PFI) ao que a professora formadora disse à pesquisadora durante a entrevista gravada em áudio (excertos 32PFI, 36PFI e 38PFI), compreendemos que há uma ligação entre o que ela diz e o que ela faz enquanto docente e formadora de futuros professores. Sua atividade concreta coincide com sua atividade linguageira sobre seu trabalho, ou seja, seu fazer não é dissociado de seu dizer.

A professora formadora diz, na entrevista gravada em áudio, que, apesar de todas as dificuldades da docência em uma instituição pública, ela não se abate e continua lutando: 38PFI: “[...] **eu tento não me abater. Eu tento não ficar ++ perdendo tempo com (=) lamúrias [...]. [...] isso me afeta, claro, porque você fica ** muitas vezes desmotivado, né? Mas eu tento LUTAR CONTRA [...]**”. Esse discurso, sedimentado em suas próprias condições de trabalho, chega na formação inicial como uma maneira de expor, de certo modo,

¹⁹⁹ Entendemos que a expressão *poder de agir*, muito utilizada nos estudos ergonômicos e clínicos da atividade (CLOT; FAÏTA, 2016), não se limita a um agir imediato e restrito ao espaço profissional, bem como não pressupõe apenas o próprio trabalhador, mas implica também a possibilidade de um novo *poder de agir* futuro: em outros espaços, com outros recursos técnicos e/ou materiais e com outros sujeitos.

o *real da atividade* docente e, ao mesmo tempo, orientar os futuros professores a também não “desistirem” no decorrer de suas atividades vindouras, ou seja, a lutarem contra todas as situações adversas que, provavelmente, encontrarão pela frente: 10PFI: “[...] **Então, é muito importante que nós sejamos profissionais COMPROMetidos. E no país em que a gente vive, TUDO nos move ao contrário. Quer dizer, é POUCA estrutura, é POUCO dinheiro, é POUCO tempo, é POUCA atenção do governo, pelo menos para a educação, é MUITO trabalho.**”

Em se tratando dessa correlação por nós estabelecida, depreendemos o quanto é necessário conhecer o trabalho que os professores formadores estão realizando nos cursos de licenciatura a partir do que dizem sobre o que veem ou entendem de seu trabalho e de suas próprias práticas formativas. Isso é relevante para que não haja um abismo entre seu fazer e seu dizer sobre seu fazer.

No entanto, para conhecer, transformar e/ou validar o que se faz, é fundamental que o profissional se engaje na realização de movimentos exotópicos e cronotópicos em relação a seu fazer. Movimentos de transgrediência dos limites daquilo que está ao alcance de seus olhos em um determinado espaço-tempo. Ou seja, parafraseando Bakhtin (2011), é essa distância no espaço e no tempo que permite ao sujeito abarcar integralmente ele mesmo e suas próprias ações. E, para acessar essa distância, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação se mostrou primordial em nossa pesquisa.

Baseados, portanto, nas respostas dadas aos três questionamentos acima apresentados, concluímos esta seção secundária (4.2) respondendo à nossa segunda questão específica de pesquisa: *2. Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?*

Em primeiro lugar, constatamos que a atividade formativa dos dois professores formadores em sala de aula não tem origem em uma fonte única, ou seja, apenas em sua própria formação universitária (teórica e/ou prática), mas em vários elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) que compõem sua história de vida. Em outras palavras, é, sobretudo, o movimento espaço-temporal empreendido por cada docente no interior de sua história única e singular (em todas as dimensões possíveis) que constitui e alicerça sua prática laborativa. Daniellou (2004b, p. 9), no âmbito dos estudos ergonômicos, sustenta nossa constatação, ao dizer que “o ‘sentido do trabalho’ não deve ser procurado somente no trabalho, mas também nos outros domínios da vida.”

Desse modo, o fato de levar em conta diversos elementos para a construção da sua atividade formativa permite-nos dizer que os sujeitos desta pesquisa não são afeitos a entender o trabalho docente como uma mera transmissão e/ou aplicação de conhecimentos. Suas práticas, sendo alimentadas por esse movimento constante em seu “existir-como-vida” (BAKHTIN, 2012, p. 66), fazem-nos compreender que os dois professores formadores estão na sua atividade por inteiro, isto é, com a sua história e a sua própria vida. A citação de Tardif (2014, p. 103), completa nossa reflexão:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Ora, desse ponto de vista, se o trabalho “[...] é indissociável daqueles e daquelas que o realizam [...]” (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 29), podemos dizer que tal movimento (no interior do qual se realiza uma conexão intrínseca entre espaço e tempo) sustenta, significativamente, as atividades dos dois professores formadores. Isso nos autoriza a mencionar que, no contexto de nossa pesquisa, há um *cronotopo da atividade docente*. Ou seja, grande parte da atividade formativa de cada professor é baseada nesse movimento efetuado no espaço e no tempo em seu “existir-único” (BAKHTIN, 2012, p. 56). E foi o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação que nos possibilitou a compreensão desse cronotopo. Holquist (2015, p. 46) confirma a pertinência do que afirmamos: “[...] não há percepção, pensamento ou compreensão do eu ou do mundo sem eles [espaço e tempo]”.

Assim, para além de uma visão reducionista do trabalho docente e da formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola como uma simples execução de regras e normas, existe, entre esses dois polos, um movimento vivo, móvel, compósito, dialógico, aberto e inédito empreendido pelos dois professores formadores para realizar seu trabalho nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE e, por conseguinte, formar novos professores. É, então, esse movimento (exotópico e cronotópico) que designamos como *cronotopo da atividade docente*.

Ressaltamos, no entanto, que os conhecimentos (teóricos e/ou práticos) adquiridos pelos professores formadores durante sua formação na universidade não são banidos do trabalho efetuado nas duas licenciaturas nas quais os dois profissionais atuam. Esses conhecimentos, como vimos, também organizam suas práticas em sala de aula.

Em segundo lugar, podemos dizer que, na construção de sua atividade formativa, os dois professores formadores estão integrando (intencionalmente ou não) novos aspectos referentes ao trabalho docente, como, por exemplo, as questões da saúde e do bem-estar e do *real da atividade*. Tais aspectos, segundo Faïta (2003), extremamente importantes para as abordagens clínica e ergonômica da atividade, têm sido levados em consideração por vários estudos realizados no contexto educativo (KAYANO, 2005; LOUSADA, 2006; MARTINS, 2007; LEITE, 2009, dentre outras pesquisas).

Todavia, acreditamos que falta um esclarecimento mais amplo, bem como uma introdução mais sistemática desses aspectos junto aos professores em geral e, em especial, junto aos professores do ensino superior atuantes nos cursos de licenciatura. Afinal, como já apontamos anteriormente, as discussões levantadas pelas pesquisas sobre o ensino como trabalho nos mostram que o trabalho do professor não é algo isolado, solitário, inerte, completamente visível ou hermeticamente fechado, mas sim uma atividade resultante de um conjunto de elementos (pessoais, históricos, sociais, profissionais, formativos, etc.) que intervêm diretamente em suas práticas; além de envolver, ainda, elementos ligados à sua saúde física e mental, bem como às condições de trabalho propiciadas pela(s) instituição(ões) na(s) qual(ais) exercem(ram) seu ofício.

Por todas essas razões, acreditamos que a perspectiva do ensino como trabalho, tal como tratada pelas abordagens clínica e ergonômica da atividade, merece a atenção daqueles que se comprometem com a construção de sua própria história profissional e que, igualmente, participam da construção da história profissional de tantos outros sujeitos.

Em terceiro lugar, pode parecer lógico, em se tratando da formação de novos pares profissionais, afirmar que o que o professor formador diz para os formandos fazerem, ele também faz em sua prática docente, entretanto, isso não é tão garantido quanto parece. Algumas pesquisas (DESJARDINS *et al.*, 2014; TARDIF, 2014) mostram que, em alguns contextos de formação inicial, existe uma ruptura expressiva entre o que diz o professor formador aos formandos e o que ele mesmo pratica em suas aulas, como observamos na seguinte citação de Tardif (2014, p. 213): “[...] quem já não encontrou, um dia, professores que se declaram partidários de uma pedagogia libertária, mas cuja ação expressa todas as rotinas de uma autoridade não partilhada!”.

Entretanto, no que concerne aos dois professores formadores, sujeitos desta pesquisa, verificamos que, comumente, a sua atividade concreta harmoniza-se com sua atividade linguageira sobre seu trabalho. Ou seja, embora tenhamos apresentado, nesta

pesquisa, apenas alguns excertos do discurso de cada professor formador, assentimos que seu fazer e seu dizer coincidem, haja vista o acesso que tivemos tanto às suas aulas (quatro aulas filmadas de cada professor formador) quanto aos comentários realizados pelos professores formadores a respeito das mesmas.

Daí nossa decisão de relacionar, nesta pesquisa, a atividade concreta de cada professor formador com a sua atividade linguageira em relação àquela. Afinal, parece-nos importante, em se tratando de formação inicial de professores e de trabalho docente, convocar os professores formadores para participarem de uma discussão sobre o próprio trabalho – e, por conseguinte, sobre a postura que eles adotam em suas salas de aula – não somente do ponto de vista do que eles dizem sobre suas práticas, mas, sobretudo, do que eles dizem do que se veem fazendo em interação direta com seus alunos. Oportunizar-lhes, portanto, um olhar extrapositionado (no espaço e no tempo), no concernente à sua atividade formativa, foi fundamental para efetivar essa discussão e, por conseguinte, para responder à nossa segunda questão específica de pesquisa.

Na seção secundária seguinte (4.3), tratamos da terceira questão específica de pesquisa (3. *Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?*) e dos questionamentos dela desdobrados: **a)** *Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino? Se sim, quais?* e **b)** *Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na formação inicial entre os dois cursos de licenciatura? Se sim, quais?*

4.3 GÊNERO E ESTILO PROFISSIONAIS: A ATUAÇÃO DO “OUTRO” SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Aqui, nesta seção secundária, tal como temos feito ao longo das seções secundárias precedentes (4.1 e 4.2), respondemos, primeiramente, aos questionamentos desdobrados da terceira questão específica de pesquisa, para, em seguida, conceder uma resposta para esta.

Para tanto, partimos de dois Quadros (22 e 23) que nos proporcionam a visualização de diversos momentos e contextos do processo estabelecido para a produção do

nosso *corpus*, bem como de excertos de enunciados que compõem esses vários momentos. O Quadro 22 reúne o *corpus* discursivo relativo ao professor formador de espanhol, enquanto o Quadro 23 compreende o *corpus* discursivo relativo à professora formadora de inglês.

Dessa forma, a partir de diálogos engendrados durante o processo teórico-metodológico para a construção do *corpus* desta tese e do traçado teórico-conceitual da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem, em especial dos conceitos de *gênero* e *estilo*²⁰⁰, respondemos, ao final desta seção secundária (4.3), à terceira questão específica de pesquisa: *3. Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?*

4.3.1 Estilo: a construção na alteridade

No decurso de nossa pesquisa, temos buscado partir da própria atividade (concreta e/ou linguageira) dos dois professores formadores e tecer, juntamente com eles, uma compreensão mais abrangente das práticas formativas efetuadas em salas de aula das licenciaturas de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Essa interação – entre profissionais, entre profissionais e pesquisadora e entre profissionais e o próprio trabalho – tem revelado alguns aspectos do trabalho docente no ensino superior (conferir seções secundárias 4.1 e 4.2) que, no geral, são desconhecidos e/ou que, de certa forma, são imperceptíveis sob o ângulo de uma observação direta. Acreditamos que foi, portanto, provocando um movimento interativo e contínuo de diálogo e reflexão no interior de cada uma dessas atividades (concreta e/ou linguageira) dos dois profissionais que conseguimos, via de regra, ter acesso a tais aspectos. E isso se observa, mais uma vez, nesta seção terciária.

Sendo assim, iniciamos o terceiro momento de análise e interpretação desta tese apresentando o *corpus* discursivo gerado pelas falas do professor formador de espanhol. Vejamos o Quadro 22.

²⁰⁰ Para maiores detalhes sobre esses conceitos, ver seção terciária 2.8.3, nesta tese.

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

MOMENTOS	
1.	Situação concreta de sala de aula filmada antes da formação <i>O ensino como trabalho</i> ²⁰¹
2.	1ª autoconfrontação simples (duas situações) com o professor formador de espanhol
3.	3º dia da formação <i>O ensino como trabalho</i>
4.	2ª autoconfrontação simples com o professor formador de espanhol
5.	Autoconfrontação cruzada (duas situações)
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	Essa aula filmada, na qual estavam presentes seis alunos, era uma aula de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> . Nesse dia, o professor formador tratava do gênero acadêmico <i>Projeto de pesquisa</i> . O professor interagia com os alunos sobre <i>tema, estilo e estrutura composicional</i> do projeto de pesquisa.
2.	<p>(1ª SITUAÇÃO): Nesse momento da autoconfrontação simples, o diálogo entre o professor formador e a pesquisadora iniciou-se a partir de uma sequência da primeira aula filmada de <i>Produção Escrita em Língua Espanhola</i> durante a qual o professor formador tratava do gênero acadêmico <i>Projeto de pesquisa</i> e interagia com seus alunos (conferir excerto do momento 1 neste Quadro) utilizando-se de várias metáforas (casa, alicerce, viagem de carro, mapa, percurso, traçar a rota, etc.) que pudessem ajudá-los a melhor compreender o que é um <i>projeto</i> e o que é uma <i>pesquisa</i>. Ainda no início da visualização da sequência da aula, o professor formador pausa o vídeo e inicia o diálogo.</p> <p>(2ª SITUAÇÃO): No final da primeira autoconfrontação simples, a pesquisadora perguntou ao professor formador de espanhol se ele percebia alguma diferença ou semelhança entre suas aulas de prática [<i>disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>] e de teoria [<i>disciplina de Produção Escrita em Língua Espanhola</i>]. Enfatizamos que, como esse momento se tratava do momento final da primeira autoconfrontação simples, o professor formador já havia visto e comentado todas as sequências das situações concretas de suas duas primeiras aulas filmadas.</p>
3.	Nesse terceiro dia da formação <i>O ensino como trabalho</i> , os assuntos tratados pela pesquisadora, dentre outros, foram: <i>as verbalizações dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, a insuficiência das observações para a compreensão do real da atividade, as observações obrigatórias durante as disciplinas de prática de ensino, o instrumento psicológico e o artefato na perspectiva da psicologia vigotskiana</i> . O diálogo, aqui apresentado, entre os dois professores formadores e a pesquisadora emerge a partir da visualização de uma sequência da aula de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> , na qual o professor formador apresentava (em <i>slides</i>) o cronograma do semestre aos alunos e lhes dizia que seria necessário fazer uma adaptação no mesmo, em razão da II Semana Hispânica que iria acontecer no mês de junho do ano de 2018.
4.	Nesse momento da segunda autoconfrontação simples, cinco situações concretas apresentadas ao professor formador mostravam-no interagindo, individualmente, com quatro de seus alunos sobre a regência que estes realizaram durante a disciplina de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> . Essa discussão, que foi efetuada no final do semestre letivo do curso, acontecia a partir de uma gravação em vídeo feita por cada aluno de suas próprias aulas durante o período de regência. Na medida em que o professor formador de espanhol ia vendo as imagens das aulas, ele pausava o vídeo – quando algum ponto lhe chamava a atenção – e iniciava a conversa com o(a) aluno(a). Na autoconfrontação simples, antes de finalizar a visualização das cinco sequências, PFE pausa o vídeo e começa o diálogo com a pesquisadora.
5.	(1ª SITUAÇÃO): Nesse momento da autoconfrontação cruzada, a pesquisadora mostrou aos dois professores formadores uma sequência concreta da aula de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> seguida do diálogo entre a pesquisadora e a professora formadora de inglês durante a segunda autoconfrontação simples. Na sequência concreta de aula, víamos a professora formadora pedindo aos alunos que não fizessem apenas descrições ao escreverem o relatório final da disciplina, mas que também colocassem “a visão” deles no texto. Na autoconfrontação simples, a professora formadora ratifica o que havia dito para os alunos. A pesquisadora, por sua vez, pede para a professora formadora comentar, ainda

²⁰¹ Essa sequência da atividade concreta, mostrada ao professor formador de espanhol no momento da primeira autoconfrontação simples, ilustra alguns momentos de nossas análises e interpretações, bem como auxilia no entendimento das reflexões realizadas pelo próprio professor a respeito de sua atividade formativa. Todavia, não produzimos nenhuma interpretação, no corpo de nosso texto, sobre essa sequência.

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

	<p>na autoconfrontação simples, sobre a relevância de um relatório escrito – entregue no final do semestre letivo do curso – e de um “relatório oral”²⁰² realizado em sala de aula com os alunos. Durante a autoconfrontação cruzada, a pesquisadora perguntou ao professor formador se isso acontecia da mesma forma no curso de Letras/Espanhol.</p> <p><u>(2ª SITUAÇÃO):</u> Nesse momento da autoconfrontação cruzada, os dois professores formadores viram duas sequências de situações concretas das aulas de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i> (primeira aula filmada) e de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> (segunda aula filmada) e os comentários que eles fizeram sobre essas sequências durante as sessões (primeira e segunda) de autoconfrontação simples. Nos comentários que fizeram em autoconfrontação simples, os dois professores formadores discorreram sobre a importância da escolha e da adaptação de material didático. Em um certo momento da autoconfrontação simples, o professor formador de espanhol afirmou que a universidade não preparava o aluno para usar, adaptar e criar o material didático. A professora formadora de inglês, por sua vez, durante sua autoconfrontação simples (ao ser questionada pela pesquisadora) afirmou que, na disciplina de <i>Leitura em Língua Inglesa</i>, trabalhava com seus alunos a questão da análise, produção e adaptação de material didático. Disse, ainda, que, no curso de Letras/Inglês, os alunos são preparados para isso. A pesquisadora, na autoconfrontação cruzada, mostrou as sequências e esses comentários aos dois professores formadores e pausou o vídeo ao final da apresentação. O professor formador de espanhol iniciou o diálogo.</p>
EXCERTOS	
1.	<p><u>7PFE:</u> Chegou a hora da gente criar o que eu gosto de chamar de ALICERCE [PFE anota na lousa], nós vamos LEVANTAR uma casa, essa CASA se chama PESQUISA +. No Final, ESSA casa vai se transformar em um PRODUTO ++ ↑ que é um artigo no caso de vocês. ↑ Poderia ser uma DISSERTação no caso de mestrando, uma TEse no caso de um doutorando, de um RELatório em um caso de um pós-doutorando mas, no caso de vocês, um artigo. É como em uma viagem. Por exemplo, em uma viagem de carro, eu não sei exatamente onde é o local para onde vou e a gente faz todo um PLANEjamento antes, né? Quanto de mala eu vou levar, quanto de comida, quanto de água, quanto de combustível preciso colocar no CARro, eu vou dar uma olhada nas estradas para ver quais são as condições, eu vou olhar a previsão do TEMpo é :: eu vou fazer planejamentos. Eu vou dirigir tantas horas, vou parar para DORMir em um município TAL. Então, é EXATAMENTE isso que vocês vão FAzer. Vocês vão percorrer um CAMInho, que é a pesquisa científica e agora vocês vão desenhar o mapa, vão fazer a prévia dessa pesquisa para que ++ esse percurso que vocês vão fazer, né, ↓ seja o mais tranquilo possível. ↓ [PFE senta] TRAÇAR a rota [PFE levanta o braço direito como se indicasse uma direção] dá MAIS trabalho do que botar o carro na rua e :: e ++ ir, né.</p>
2.	<p><u>(1ª SITUAÇÃO):</u> <u>93PFE:</u> Adoro fazer metáforas. **Adoro. Eu acho que :: OS ajuda. Eu acho que + aprox-. Coisas que são, ALguns conceitos que são ABSolutamente abstratos são MELhor traduzidos através de metáforas. <u>94P:</u> Isso tem alguma função na ::: formação inicial? Você vê que tem um + é :: um fator positivo, usar essas metáforas? <u>95PFE:</u> Ah ::: SEM DÚvida, né. TRADUZ conceitos COMplexos e abstratos [PFE faz sinal positivo com a cabeça]. Eu acho. ↓ Dialoga com o cotidiano deles. ↓ <u>96P:</u> Você faz sempre uso dessas metáforas em aulas de prática e :: teóricas? <u>97PFE:</u> Eu vi. Eu poderia contar umas boas, um bom, uma BOA dúzia de metáforas aí, né ++. ↓ Eu não tinha NEM percebido que usava. Mas uso, né. ↓</p> <p><u>(2ª SITUAÇÃO):</u> <u>350P:</u> [...] eh ::: ao se VER, né, no VídeO, em dois momentos, uma aula teórica, uma aula de prática de ensino, você percebe semelhanças e/ou diferenças nas suas aulas? [...]. <u>351PFE:</u> Eu vejo mais semelhanças do que diferenças ***. A (=) teoria e prática estão mescladas nas duas, né? Lá [na disciplina de Produção Escrita em Língua Espanhola] eu tinha teoria de escrita e prática de escrita. Aqui [na disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] eu tenho teoria de ensino e prática de ensino ++. As PERguntas para os alunos, ↓ eu acho que é um procedimento muito recorrente ↓, o USO de metáforas também, eh ::: o próprio modo como EU me movimento na sala, foi uma coisa que eu SÓ percebi ↓ vendo agora as imagens, né. ↓</p>

²⁰² Nesse momento, já sabíamos que a professora formadora realizava, durante a disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, uma discussão em sala de aula sobre as observações feitas pelos alunos, porque, no segundo momento de gravação em vídeo das aulas (conferir contexto do momento 6 no Quadro 19), filmamos, exatamente, essa discussão entre a professora formadora e seus alunos.

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

	<p>352P: [...] é MARCANTE para você, esse movimento?</p> <p>353PFE: É ::: é SINGular, é característico, né ++. Eu achava, eu (=) tinha noção que eu me mexia, que eu me movimentava, que eu fitava os alunos, mas, agora está MAIS claro, né.</p> <p>354P: Você considera isso como bom ou como [PFE interrompe].</p> <p>355PFE: POSITIVO! Eu acho que além de ser positivo é uma coisa da minha identidade como professor, né ++. É ::: o que que eu acho? O que que eu acho de diferença, diferente entre uma prática e outra, né? Eu acho que o ++ a organização da aula é um POUquinho diferente porque a natureza do objeto que está sendo tratado é distinta, né? [...] eu acho que eu fui MENOS expositivo ↓ na aula de Estágio talvez ↓ do que na primeira. Mas muito POUCO, eu acho que é isso.</p> <p>356P: [...] ao se ver nos dois vídeos como professor formador, você está contente com o seu trabalho, está satisfeito?</p> <p>357PFE: Eu comentei isso em CASA naquele dia. SIM! Sim! Estou satisfeito [PFE faz gesto positivo com a cabeça] ** Eu acho que é isso. Eu queria CONSeguir é ::: uma falha MINHA que eu RECONheço que é falha e que eu PRECISO corrigir [PFE começa a falar pausadamente] eu PRECISO CONSeguir TEMpo PARA FAZER PESquisas de TEXtos em ESPAnhol PARA MINIStrar a disciplina TODA ↑ na língua espanhola ↑ ++ ISSO é uma falha minha. Eu acho.</p> <p>358P: Mas você acha que é essencial dar a aula inteira na língua espanhola?</p> <p>359PFE: *** Olha, eu não sei se é essencial não, mas que seria MUITO bom, seria. SOBRETUDO para eles [os alunos da licenciatura em Letras/Espanhol]. Porque eu não sei se muitos deles têm contato com o estímulo AUDItivo e a produção oral fora do ambiente da sala de aula, entendeu? Agora de fato é porque eu não consigo. ↓ Tem (=) alguns conteúdos que eu não, que eu não consigo ↓. [...] Mas uma coisa que eu MUDARIA ↑ era dar a aula toda em língua estrangeira, ISSO eu mudaria ↑. ↓ Não dá, infelizmente não dá ↓. Aí, também não posso comprometer a aprendizagem DO objeto do conhecimento, do conteúdo, EM detrimento de falar NA língua, né? “Ah não, peraí, esse artigo está tratando do assunto, está em espanhol, dá para eu falar em espanhol”, né, mas o artigo é RUIM. Não. Eu prefiro falar em português com um artigo BOM. “Ah por que você não pega o texto em português e fala em espanhol?” Aí é :: já é uma questão minha mesmo, porque a TRABALHEIRA é desgraçada. LER e preparar a aula em português, aí FAZER a tradução para preparar o material didático da aula. NÃO. Aí EU que ↑ não consigo mesmo ↑, não tenho TEMPO para isso.</p>
3.	<p>346PFE: Eu estava percebendo que eu faço [o planejamento de sua aula] muito ALI nos slides [PFE aponta para o vídeo] <+>. Por exemplo, eu coloco TUDO o que eu vou FAZER nos slides.</p> <p>347PFI: Tu só dá aula com slide?</p> <p>348PFE: Não. [PFE responde à pergunta da PFI e continua refletindo sobre a sequência de sua aula] Ou no roteiro de aula ou nas notas que eu vou escrever na lousa [PFE gesticula como se escrevesse em uma lousa], MAS para não ESQUECER, eu coloco. Então, por exemplo, eu coloco LÁ as informações, aí o slide do intervalo eu boto um slide que diz que ALI é hora de parar para fazer intervalo, aí outro slide para “Vamos a chamada, vamos não sei o quê”.</p> <p>349PFI: É legal, porque é uma coisa que você [PFE interrompe].</p> <p>350PFE: Porque senão, eu esqueço. Quando eu vou fazer uma nota de aula, do mesmo jeito, quando eu vou escrever na lousa [PFE gesticula como se escrevesse em uma lousa], do mesmo jeito.</p> <p>351PFI: Mas eu te perguntei se toda aula tu usa os slides?</p> <p>352PFE: Não.</p> <p>353PFI: Não, né?</p> <p>354PFE: Eu vou variando.</p> <p>355PFI: Vai variando, né?</p> <p>356PFE: Eu faço aquele esquema [...], ou EU faço uma NOTA de aula, se eu vou discutir o texto teórico, ou eu faço um EXERCÍCIO, aí eu trago impresso né, divido a folha ao meio, ou eu uso slide, ou eu coloco as questões na lousa como tu fez.</p> <p>357PFI: Vai VARiando, é? Eu faço assim.</p> <p>358PFE: Eu vou variando porque primeiro é que para eles [alunos] <+>. Tem que ter esse estímulo diferente. Eu acho que para a gente também, né.</p> <p>359PFI: É ::: ↓ senão fica muito cansativo. ↓</p> <p>360PFE: Cansativo, exatamente. E aí o data show ++ eu tinha um quebrado, eu CONSERtei e troquei a lâmpada e eu tenho usado com mais frequência agora, porque tem a história dos vídeos, eu gosto muito de usar material visual [PFE faz gesto positivo com a cabeça].</p>
4.	<p>285PFE: ↑ Menino, eu pergunto muito, né? Para eles. ↑ (surpreso)</p> <p>286P: Você perguntou sim, várias vezes o que que eles achavam [PFE perguntava a cada aluno o que ele achava da aula que havia ministrado].</p> <p>287PFE: ↓ Eu percebi isso agora. ↓ É. É uma maneira, claro, de dar voz a eles, mas é um exercício de</p>

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

	<p>levá-los a reflexão, né? 288P: E aí eu lhe pergunto [PFE interrompe]. 289PFE: Agora eu estou me sentindo menos culpado pelo parecer que eu dou no final [PFE, ao final da visualização do vídeo, dava sua opinião sobre a aula de cada aluno]. Eles falam ao longo da aula, né? (risos). 290P: Então assim, vendo agora, né, esse recorte, eh :: quem é que está analisando a atividade ali, é VOCÊ ou é ELE? 291PFE: Os DOIS, né? 292P: Você chamaria de coanálise? 293PFE: Eu acho que são os DOIS que estão analisando↔. EU analisei, eu VI, + TIVE uma primeira análise. Mas antes de eu dar a minha, eu peço para ele fazer e depois eu complemento, né. ↓ Eu acho que são os dois aí.↓ 294P: E :: essa coanálise [...] da atividade da aula do aluno eh :: você VISlumbraria essa POSSibilidade dessa coanálise, futuramente, nas práticas de formação aqui da UECE? 295PFE: [PFE pensa bastante] De *** [P interrompe]. 296P: De professor formador e aluno é :: coanalizarem a atividade do aluno e não ser somente o professor formador analisando. 297PFE: Ah ::: entendi. Se isso se estenderia para o âmbito da universidade. 298P: Se isso seria possível um dia aqui na UECE. Na formação aqui da UECE. 299PFE: [...] Eu acho que ISSO aqui [PFE aponta para o vídeo] só é possível quando o professor parte de uma postura DEMOcrática e DESCENtralizadora. Tipo: “Não sou EU que mando no processo de aprendizagem não, eu estou AQUI, mas ó, a gente está junto e você também tem sua responsabilidade e eu não estou aqui armado não.” ++ MAS eu não tenho esperança não de que isso venha a acontecer na universidade não [PFE faz gesto negativo com a cabeça]. 300P: Mas você acha que :: eh :: vale a pena que o aluno também se analise? 301PFE: CLARO. Ave Maria! Olha AÍ, a experiência, né, ↑ muito, muito, muito ↑ <+>. AGORA vendo aqui Elisandra eu estou me lembrando que na disciplina de Escrita [Produção Escrita em Língua Espanhola] também [PFE faz sinal positivo com a cabeça]; eles TAMBÉM se COanalizam na medida em que eles fazem a correção entre pares. 302P: Verdade. 303PFE: Né? Ele [o aluno da disciplina de Escrita em Língua Espanhola] PRODUZ a primeira versão [do artigo] sozinho, aí corrigem entre <+>. Trocam, corrigem e CONVERSAM, aí refaz e me manda. Então, eles têm o momento DELES analisarem o texto, o momento do COLEGA analisar o texto deles e é <+>. Mas eu não boto eles só para, tipo: “Tu corrige o meu eu corrijo o teu”. ++ “Tu corrige o meu, eu corrijo o teu, a gente CONVERSA e DEPOIS socializa para o grupo”. [...] 304P: É verdade. Então, é bem coerente a disciplina teórica, né, com a disciplina de prática. 305PFE: Sim. 306P: Existe uma coanálise entre os alunos e/ou entre o professor formador e os alunos. 307PFE: É, exatamente, isso mesmo.</p>
5.	<p>(1ª SITUAÇÃO): 128P: Era Estágio também, disciplina de Estágio I, de observação e ela [P se refere à PFI] estava falando de dois relatórios, um relatório ESCRITO e um relatório ORAL. É :: na prática IV [disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] você [P se dirige ao PFE] tem essa mesma [PFE interrompe]. 129PFE: Tem. 130P: [P conclui sua fala] essa mesma estrutura de um relatório escrito e um relatório ORAL? 131PFE: Tem. Porque o último ponto da disciplina, eu chamo de avaliação global, que é quando eles [os alunos] SE JUNTAM e eu preparo as questões e aí eles vão dividir entre eles, inclusive teve um ano que a gente fez os Estágios todos JUNTOS, Estágios I, II, III e IV. A gente fez o Primeiro Seminário de Estágio em Língua Espanhola da UECE [PFI interrompe]. 132PFI: Ah, isso foi muito legal. 133PFE: A gente fez TODO mundo junto. Foi no semestre passado. 134P: Aí foi uma discussão sobre a prática? 135PFE: Roda de conversa, a gente prepara questão sobre material didático, sobre não sei o quê, sobre relação [PFI interrompe]. 136PFI: Ai, quero fazer isso no inglês. 137PFE: A gente fez ISSO. [...] a gente juntou TODO mundo, aí Estágios de observação I e III e Estágios de regência II e IV, aí fomos TODOS os professores, inclusive os que ↑ não eram de estágio.↑ Fomos os cinco professores de espanhol. Aí tinha muito aluno, ↑ todos eles.↑ Foi produtivo. [...]</p>

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

<p>142PFI: Você faz grupos, depois pega o <i>feedback</i> dos grupos, é assim?</p> <p>143PFE: Não, a gente senta nesse dia [PFE faz um círculo no ar].</p> <p>144PFI: Grupão.</p> <p>145PFE: Grupão, [...] aí a gente tem perguntas: “Vamos conversar sobre material didático.”</p> <p>146PFI: Aí eles falam deles.</p> <p>147PFE: Falam no grupão. [PFE começa a simular como se dá a discussão] “Gente eu queria conversar com vocês sobre material didático. E aí Elisandra, como foi a experiência com o uso do material didático? E aí /// [PFE nomeia PFI], o seu? Agora eu queria falar sobre a relação de vocês com a coordenação da escola.”</p> <p>148PFI: Vai pelas pautas, né?</p> <p>149PFE: “Eu queria falar sobre a elaboração do relatório”. Aí vai falando, discutindo. “Valeu a pena? Não valeu a pena?” [...].</p> <p>150P: A /// [P nomeia PFI] fala que não dá para prescindir nem de um nem do outro [P se refere aos relatórios oral e escrito], os dois são muito importantes.</p> <p>151PFI: Eu acho isso.</p> <p>152P: [...] vocês dois têm a entrega do relatório escrito.</p> <p>153PFI: Temos.</p> <p>154PFE: Temos, temos. Eu faço em TRÊS fases, né, eu entrego em TRÊS pedaços o relatório. Ao longo da regência, dos dez encontros de regência, ele [o aluno de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] me entrega o relatório em TRÊS pedaços +, na terceira semana de regência eles [os alunos] me entregam a primeira parte do relatório, que é tudo o que eles têm até ali. Na sétima semana, ele me entrega mais uma parte, que é tudo o que ele tem até ali, na décima semana ele me manda a versão final. Na décima primeira semana.</p> <p>155PFI: Eu recebo de uma vez só. O material completo.</p> <p>156P: Vocês acham que essa parte de relatórios durante o final das disciplinas de Estágio responde BEM a formação inicial? Assim, dá alguma sustentação para esses alunos que estão saindo da licenciatura?</p> <p>157PFI: Eu tenho tido um <i>feedback</i> muito bom.</p> <p>[...]</p> <p>162PFE: Uma crítica que eu escuto muito deles é, eles, pelo menos NO CASO do espanhol, né? Os meus sempre se queixam da falta de FUNCIONALIDADE do relatório PÓS-disciplina.</p> <p>163PFI: Fazer O QUÊ com ele?</p> <p>164PFE: Fazer O QUÊ com ele? Eles dizem que dá muito TRABALHO, no sentido de demanda e que depois que não tem função.</p> <p>165PFI: Alguns dos meus apresentam na Semana Universitária. [...] eles usam as informações do relatório e fazem uma apresentação falando da experiência que eles tiveram no Estágio I.</p> <p>166PFE: Tanto é que tem uma pauta no Fórum de Estágio²⁰³ que é o relatório, tem a sugestão de rever o gênero, se seria possível rever o gênero e transformá-lo em um artigo, mas eu vi também que parece, pelo o que eu vi de resolução parece que NÃO pode↔.</p> <p>167PFI: Não pode. É, tem que ser um relatório.</p> <p>[...]</p> <p>178PFE: No meu caso específico, no caso do espanhol, eles fazem um relatório CRÍTICO e FUNDamentado, né? [...] a parte de relato da regência tem que estar fundamentada criticamente, nos três textos que eu utilizo em sala de aula e nos outros textos que eles leram.</p> <p>179P: Mas eles acham ESSE relatório pouco funcional? Esse último?</p> <p>180PFE: PÓS-disciplina sim.</p> <p>181P: Eles acham [PFE interrompe].</p> <p>182PFE: PÓS-disciplina sim.</p> <p>183P: Não tem funcionalidade?</p> <p>184PFE: Sim. Eles dizem assim “Ah, professor, se tivesse um artigo” por exemplo, talvez a gente conseguisse fazer outra coisa com esse material. Mas também não sei como é que a gente, enfim, [...]. Mas a gente vai discutir isso no Fórum, tem uma PAUTA para isso. A gente não chegou nela, mas vai ter.</p> <p>(2ª SITUAÇÃO):</p> <p>551PFE: É, no espanhol NÃO, tem não.</p>

²⁰³ O Fórum de Estágio foi uma ideia que o professor formador de espanhol teve durante o processo de (co)construção do corpus discursivo desta tese (conferir no Quadro 24 a primeira situação do momento 4). Sua ideia foi a de reunir todos os professores formadores das disciplinas de Estágio Supervisionado da UECE, pelo menos uma vez por mês, para conversar sobre temáticas relacionadas à essas disciplinas, como, por exemplo, os conteúdos programáticos, os relatórios finais, as observações obrigatórias e a regência.

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(continua)

552PFI: **Tem, tem o :: ESP [English for Specific Purposes] também. É o [fala em inglês incompreensível] quase toda a disciplina foi produção ++ análise e produção de material. A gente analisou, depois eles mesmos [os alunos] produziram material. Foi bem bacana.**

553PFE: **De repente isso pode ser uma ideia para o curso de espanhol.**

554PFI: Né?

555P: No espanhol vocês não [PFE interrompe].

556PFE: Não, eles saem com esse buraco na formação.

557P: E como é que vocês tentam preencher esse [PFE interrompe].

558PFE: Não preenche, não preenche [PFE faz gesto negativo com a cabeça]. Eles dão, eles dão <+>. Não preenche, infelizmente. **No Estágio eles pegam material, um livrinho e dão as unidades.**

559PFI: Pois é, tão importante, né, pensar ter autonomia de escolher, né?

[...]

564PFE: É, mas eu acho que agora <+>. **E o nosso Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos no espanhol é muito mal usado assim, ele é muito subutilizado, entendeu?**

565PFI: É, né.

566PFE: **É, ele fica sendo uma disciplina que eles [os alunos] ficam estudando artigos sobre o espanhol para fins específicos.**

567PFI: **Na minha é super prática, né.**

568PFE: É.

569P: Mas /// [P direciona a pergunta ao PFE] você sabe se os outros professores [da Licenciatura em Letras/Espanhol da UECE] eles fazem isso com os alunos?

570PFE: De produção de material didático?

571P: De adaptar, produzir, estudar, criticar, reelaborar, elaborar?

572PFE: Olha +, quem EU lembro que gosta de fazer essas atividades envolvendo materias didáticos no âmbito da tecnologia digital é a ///. A /// eu sei que gosta de fazer essas coisas. [...] a /// é mais ligada, assim, que eu saiba que faz. Os outros eu acho que não [...].

573P: Nem você?

574PFE: Nem eu, nem eu. **No Estágio, o máximo que eles [os alunos] fazem é quem vai dar espanhol para o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] reúne as provas, uns textos. Mas ASSIM, não é teoricamente amparado não. A maioria tem esse buraco na formação deles.**

575P: Além de você /// no inglês [P direciona a pergunta à PFI], você sabe se tem outro professor que também está atento a essa [PFI interrompe].

576PFI: Não sei. Sendo muito sincera +. Não vou dizer que eu sei porque eu não sei não.

[...]

582P: Vocês acham que seria importante?

583PFE: Ah, sem dúvida! Eu pelo menos acho.

584PFI: Também acho.

585PFE: **Eu acho que NA VERDADE eles deveriam era ELABORAR, não do estágio de educação básica [disciplina de Estágio Supervisionado II em Língua Espanhola], porque no estágio da educação básica eles têm que usar o livro que a escola tem que é o livro do PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático] [...] mas eu acho que ↑ no curso livre↑ [disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola], eu acho que essa é uma falha minha [PFE aponta para si mesmo], entendeu? Eu acho que eles deviam PREPARAR o próprio material. Agora COMO? Com QUE tempo? Será que eles CONSEGUIRIAM fazer?**

586PFI: Teria que ser durante as aulas.

587PFE: Está ENTENDendo? ↑É discutir o texto teórico, é dar a microaula, elaborar o plano de aula, elaborar o plano de curso, achar a escola↑ [PFI interrompe].

588PFI: É, muita coisa.

589PFE: [PFE conclui sua fala] ESTUDAR para as primeiras aulas.

590P: **Você disse que fazia isso em uma disciplina de?**

591PFI: ESP.

592P: É. **Mas você falou na Leitura também [disciplina de Leitura em Língua Inglesa].**

593PFI: **Também. Teve uma parte dela que eles produziram.**

594P: **Não foi exatamente no Estágio? [disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa]**

595PFI: Não, não. **No Estágio eu não consegui fazer NÃO. Eu fiz na Leitura, uma pequena parte e no ESP quase toda ela.**

[...]

602PFE: **Mas tudo isso a gente vai ter oportunidade agora com o novo PPC [Projeto Pedagógico do Curso], né?**

Quadro 22 – Corpus discursivo: o professor formador de espanhol (PFE)

(conclusão)

<p>603PFI: Pois é. Hora de parar e pensar. 604PFE: É hora de parar e pensar, exatamente. 605PFI: Em janeiro [PFI refere-se à janeiro do ano de 2019] vamos “botar a mão na massa” de novo, né? 606PFE: De novo. 607PFI: Para mexer nisso aí. 608PFE: Vou anotar. [PFE faz anotações em sua agenda]. 609PFI: Eu tenho duas, eu tenho a licenciatura e o bacharelado. 610PFE: <i>[incompreensível].</i> 611PFI: PENSE! **. Mas é isso mesmo, estamos trabalhando e ajudando a fazer a universidade nós mesmos, né! 612PFE: É assim mesmo.</p>

Fonte: Elaboração própria

Com relação ao primeiro questionamento apresentado – *a) Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino? Se sim, quais?* – efetuamos, ao final da primeira autoconfrontação simples, uma pergunta ao professor formador de espanhol sobre sua percepção no concernente às semelhanças e/ou diferenças entre suas aulas de prática de ensino e de teoria: 350P: “[...] **eh ::: ao se VER, né, no Vídeio, em dois momentos, uma aula teórica, uma aula de prática de ensino, você percebe semelhanças e/ou diferenças nas suas aulas? [...].**”

Na resposta concedida à pesquisadora, o professor formador afirmou que via mais semelhanças do que diferenças entre suas aulas de prática e de teoria (351PFE: “**Eu vejo mais semelhanças do que diferenças ***.**”) e, após um longo silêncio, ele foi especificando as semelhanças que percebia: 351PFE: “**A (=) teoria e prática estão mescladas nas duas, né? Lá [na disciplina de Produção Escrita em Língua Espanhola] eu tinha teoria de escrita e prática de escrita. Aqui [na disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] eu tenho teoria de ensino e prática de ensino ++. As PERguntas para os alunos, ↓ eu acho que é um procedimento muito recorrente↓, o USO de metáforas também, eh :::: o próprio modo como EU me movimento na sala, foi uma coisa que eu SÓ percebi ↓ vendo agora as imagens, né.↓**”

Como podemos ver em sua atividade linguageira sobre sua atividade concreta, o professor formador encontrou alguns liames (entre suas aulas de prática e de teoria) que o caracterizam: a junção de teoria e prática na formação inicial, o diálogo recorrente com os alunos, o uso de metáforas, a movimentação em sala de aula e a atitude de fitar os alunos

(sobre esse último conferir o excerto 353PFE da segunda situação do momento 2 no Quadro 22). Enfatizamos que isso foi, de fato, verificado em sua atividade concreta²⁰⁴.

No entanto, é interessante notar que essa visão, sobre si mesmo e sobre seu próprio modo de agir em aulas de prática e de teoria, emergiu em virtude das condições às quais ele foi exposto durante o processo teórico-metodológico da autoconfrontação adotado para a realização desta tese (351PFE: “[...] **foi uma coisa que eu SÓ percebi ↓ vendo agora as imagens, né.↓**” Ou seja, foi no confronto com imagens de situações concretas de seu próprio trabalho, com ele mesmo extrapositionado durante a autoconfrontação simples e, por fim, com a pergunta que foi feita pela pesquisadora que o professor formador foi levado a refletir (sobre) e a objetivar determinados aspectos que definem sua prática formativa e, também, ele mesmo como profissional docente (353PFE: “**É :: é SINGular, é característico, né ++.**” / 355PFE: “[...] **é uma coisa da minha identidade como professor, né ++.**”).

Isso se torna mais evidente no excerto 346PFE: “**Eu estava percebendo que eu faço [o planejamento de sua aula] muito ALI nos slides [PFE aponta para o vídeo] <+>. Por exemplo, eu coloco TUDO o que eu vou FAZER nos slides.**” Como observamos, o professor formador notou, ao se ver no vídeo, que ele tem o hábito de colocar “tudo o que vai fazer” nos materiais que prepara para ministrar suas aulas: *slides*, roteiros de aula e/ou notas na lousa (conferir excerto 348PFE do momento 3, no Quadro 22). Essa é mais uma particularidade a respeito de si mesmo que só foi percebida e comentada em razão da apresentação de imagens de sua atividade concreta durante o processo para a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese.

Tais características, acima elencadas pelo próprio professor formador, a nosso ver, evidenciam seu estilo, tanto na ministração de aulas em disciplinas de prática de ensino quanto na ministração de aulas em disciplinas de teoria. São marcas que o singularizam como profissional atuante no âmbito da formação inicial, conforme ele mesmo apontou no excerto 353PFE (ver segunda situação do momento 2, Quadro 22). Segundo Wisner (2004, p. 38),

Mesmo os dispositivos técnicos que mais induzem comportamentos, como as máquinas que produzem em série produtos idênticos, ou como no trabalho em linha de montagem, é possível notar comportamentos diversos entre os operadores e em um mesmo operador [...].

²⁰⁴ Durante as filmagens das quatro aulas do professor formador (duas aulas de *Produção Escrita em Língua Espanhola* e duas aulas de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*), percebemos que ele realmente apresentou, em suas aulas, essas práticas mencionadas; algumas das quais podem ser observadas nos Quadros 18 e 22. Sobre a junção de teoria e prática na formação inicial, conferir Quadro 18, excerto 46PFE do momento 3 e sobre o uso de metáforas, conferir Quadro 22, excerto 7PFE do momento 1.

Baseados, pois, na citação acima, bem como em Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 4), consideramos que a atividade docente²⁰⁵ “[...] deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade.” Em outras palavras, estamos dizendo que, mesmo que a atividade do professor formador de espanhol seja construída sobre uma base social comum, – e, por conseguinte, partilhada por integrantes de um mesmo grupo profissional – ela também possui suas idiossincrasias.

Nessa direção, Brait (2010a, p. 87), fundamentada na perspectiva dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011), afirma que o estilo poderia ser definido como um “*conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo.*” Desse ponto de vista, podemos, ainda, dizer que o professor formador, no momento da autoconfrontação simples, conferiu unidade à exterioridade de um outro (no caso, ele mesmo em um outro espaço-tempo). Melhor dizendo, a autoconfrontação simples possibilitou ao professor formador apreender e dar forma a seu estilo profissional, a partir de um olhar exterior (o seu próprio).

Orientados, portanto, por esse traçado teórico, bem como pelo movimento dialógico suscitado durante o processo para a (co)construção de nosso *corpus* discursivo (imagens de situações concretas, professor formador, pesquisadora, atividade docente, semelhanças, diferenças, aulas de prática de ensino, aulas teóricas, etc.), buscamos fazer com que o profissional abrisse, um pouco mais, as “portas” pelas quais poderiam se manifestar os não-ditos e/ou os difíceis de dizer (FRANÇOIS, 2005) sobre suas formas de agir no curso de Letras/Espanhol da UECE e, a partir daí, revelasse o seu estilo. Perguntamos-lhe, pois, após haver visualizado as imagens de suas aulas, se ele estava satisfeito com seu trabalho enquanto professor formador (356P: “[...] **ao se ver nos dois vídeos como professor formador, você está contente com o seu trabalho, está satisfeito?**”). Isso se deu porque, em comunhão com Faïta (2012, p. 87), também acreditamos que o pesquisador que opta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação deve “[...] manter os locutores no desconforto da situação criada [...]”.²⁰⁶

Para responder à nossa pergunta, o professor formador disse que já havia comentado isso em sua casa²⁰⁷ e, em seguida, repetiu por duas vezes o monossílabo “sim”,

²⁰⁵ Em seu texto, Voloshinov/Bakhtin (1976) refere-se à comunicação artística.

²⁰⁶ No original: “[...] maintenir les locuteurs dans l’inconfort de la situation créée [...]”

²⁰⁷ Cabe recordar que a primeira autoconfrontação simples realizada com o professor formador de espanhol aconteceu em dois dias (conferir Quadro 7, seção secundária 3.6). O diálogo, aqui, apresentado corresponde ao segundo dia da primeira autoconfrontação simples realizada. Certamente, o professor formador deve ter

sendo a primeira vez dita de forma acentuada para dar ênfase à sua afirmação. Não obstante a tudo isso, o professor formador resolveu, ainda, na medida em que afirmava, fazer um gesto positivo com a cabeça, como uma forma de homologar o que via e o que dizia a respeito de si: 357PFE: “**Eu comentei isso em CASA naquele dia. SIM! Sim! Estou satisfeito** [*PFE faz gesto positivo com a cabeça*] **”.

A partir daí, as “portas” para a compreensão da sua própria prática formativa estavam abertas. Contudo, era necessário adentrá-las; o que aconteceu subsequentemente: 357PFE: “[...] **Eu queria CONSEguir é ::: uma falha MINHA que eu RECONheço que é falha e que eu PRECISO corrigir** [*PFE começa a falar pausadamente*] **eu PRECISO CONseguir TEMpo PARA FAzer PESquisas de TEXTos em ESPAnhol PARA MINIStrar a disciplina TODA ↑ na língua espanhola ↑++ ISSO é uma falha minha. Eu acho.**” Fundamentalmente, o professor formador gostaria de ministrar suas aulas na língua espanhola: 359PFE: “[...] **Mas uma coisa que eu MUDARIA ↑ era dar a aula toda em língua estrangeira, ISSO eu mudaria↑.**”

É inegável que o movimento dialógico engendrado nesse momento, requerendo uma reflexão²⁰⁸ – e não apenas uma verbalização – do professor formador sobre seu trabalho, levou-o a um domínio ao qual somente ele poderia ter acesso: sua *atividade real*. Nesse tocante, não poderíamos deixar de citar Clot e Faïta (2016, p. 47, grifos nossos):

É a relação dialógica, [...], que oferece as condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo* pelo qual a atividade pode se retrabalhar e então se revelar. Mas desse diálogo, mesmo que seja orientado para o conhecimento da atividade, **as contradições, os impasses, os conflitos, as digressões e os encadeamentos sobre si não são excluídos** [...]. Os processos de interação orientados para a resolução dos problemas fazem parte dela, mas apenas parte, sem prejuízo para tudo o que os sujeitos ali introduzem de modalizações, de atos singulares de gestão de suas temporalidades singulares, de regulação e de avaliação de suas próprias condutas. **É, enfim, um diálogo em que os interlocutores, o pesquisador e seus parceiros são convencidos de que ele participa de um trabalho sobre eles mesmos, de uma transformação contínua de suas posturas de atores.**

Agora sim, o professor formador encontrava-se no “desconforto da situação criada” (FAÏTA, 2012, p. 87). Mesmo satisfeito com seu trabalho na formação inicial e, conseqüentemente, com suas “*formas de fazer*” (FAÏTA, 2004, p. 64) havia algo a ser dito. E

feito comentários em sua casa (com amigos e/ou familiares), sobre seu trabalho na formação inicial, após o primeiro momento de autoconfrontação simples.

²⁰⁸ A reflexão da qual falamos não se resume a uma introspecção subjetiva da parte do profissional sobre o seu trabalho, mas trata-se de uma reflexão estruturalmente materializada (através das palavras, dos gestos, dos silêncios, da acentuação de sons, etc.), socialmente direcionada (à pesquisadora, a ele mesmo, ao seu trabalho, à instituição que o emprega, etc.) e que exerce, por sua vez, um efeito reversivo sobre a atividade laborativa do sujeito implicado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

é nesse “desconforto” do diálogo com o outro (com ele mesmo, com a pesquisadora, com sua atividade, etc.) que ele revela, explica, compreende, (re)avalia, reflete e regula, *na e pela* linguagem, sua prática formativa corrente: 357PFE: “[...] **eu PRECISO CONseguir TEMpo PARA FAzer PESquisas de TEXtos em ESPAnhol PARA MINIStrar a disciplina TODA ↑na língua espanhola [...]**”.²⁰⁹ Ou seja, as relações dialógicas, então estabelecidas, propiciaram ao professor formador fazer uma reconsideração de sua atividade concreta e de seu atual modo de agir em sala de aula do curso de Letras/Espanhol da UECE.

Isso comprova que o pesquisador que atua com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação não tem como função ir em busca de falhas, imperfeições, equívocos, deslizes, omissões e/ou desacertos dos trabalhadores; mas sim contribuir para o engajamento destes na compreensão e na eventual transformação de seu próprio agir (VIEIRA; FAÍTA, 2003). É, portanto, o próprio profissional, entendido como o maior conhecedor de seu trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001), que possui o verdadeiro insumo para perceber, avaliar, regular e realizar as mudanças que acredita serem necessárias em suas “*formas de fazer*” (FAÍTA, 2004, p. 64). Na perspectiva aberta por Clot e Faïta (2016, p. 41),

O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a ajusta, a retoca, colocando-se fora dela por um movimento, uma oscilação – às vezes também ritmicamente – consistindo em dela se distanciar, em se solidarizar com ela, em confundir-se com ela, mas também em desfazer-se dela de acordo com contínuas mudanças de perspectiva que se pode considerar também como criações estilísticas.

Sobre a reflexão acima exposta, entendemos que essa abertura do professor formador voltada para uma mudança de perspectiva em relação ao seu trabalho na formação inicial também revela uma forma de atuar muito particular: um estilo profissional construído na alteridade, isto é, no *eu-para-o-outro* (BAKHTIN, 2011): 358P: “**Mas você acha que é essencial dar a aula inteira na língua espanhola?**” / 359PFE: “*** **Olha, eu não sei se é essencial não, mas que seria MUITO bom, seria. SOBRETUDO para eles [os alunos da licenciatura em Letras/Espanhol]. Porque eu não sei se muitos deles têm contato com o estímulo AUDÍtivo e a produção oral fora do ambiente da sala de aula, entendeu?**”

²⁰⁹ A esse respeito, esclarecemos que as aulas (de prática de ensino e de teoria) do professor formador de espanhol não acontecem sempre e nem integralmente na língua estrangeira. Por vezes, a aula inicia em uma língua (espanhol ou português) e conclui-se em outra, conforme pudemos observar durante as filmagens de algumas de suas aulas. Em um determinado momento da primeira autoconfrontação simples, o professor formador esclareceu que, quando o texto está em espanhol, ele ministra a aula em língua espanhola e que, quando o texto está em português, ele ministra a aula em língua portuguesa.

Esse foco no outro (no aluno) se nota, igualmente, nos excertos 93PFE e 95PFE da primeira situação do momento 2 no Quadro 22: 93PFE: “**Adoro fazer metáforas. **Adoro. Eu acho que :: OS ajuda. Eu acho que + aprox–. Coisas que são, ALguns conceitos que são ABSolutamente abstratos são MELhor traduzidos através de metáforas.**” / 94P: “**Isso tem alguma função na ::: formação inicial? Você vê que tem um + é :: um fator positivo, usar essas metáforas?**” / 95PFE: “**Ah ::: SEM DÚvida, né. [...]↓ Dialoga com o cotidiano deles.↓**”. Distinguimos em sua atividade um estilo ajustado *para e com* o outro.

Ademais, por mais uma vez, o professor formador assegurou que só se deu conta desse uso recorrente de metáforas em sala de aula quando se viu nas imagens apresentadas durante a autoconfrontação simples: 97PFE: “[...] **uma BOA dúzia de metáforas aí, né ++. ↓ Eu não tinha NEM percebido que usava. Mas uso, né.↓**”

Nessa mesma perspectiva, acrescentamos que o professor formador de espanhol, ao ter sido questionado, pela professora formadora de inglês, sobre a regularidade do uso de *slides* em sua sala de aula (347PFI: “**Tu só dá aula com slide?**” / 351PFI: “**Mas eu te perguntei se toda aula tu usa os slides?**”), respondeu-lhe que, apesar de utilizar com frequência esse tipo de material, ele buscava sempre “variar”: 354PFE: “**Eu vou variando.**” / 356PFE: “**Eu faço aquele esquema [...], ou EU faço uma NOTA de aula, se eu vou discutir o texto teórico, ou eu faço um EXERCÍCIO, aí eu trago impresso né, divido a folha ao meio, ou eu uso *slide*, ou eu coloco as questões na lousa como tu fez.**” Como bem propõem, a esse respeito, Clot e Faïta (2016, p. 42),

[...] o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite ultrapassar a atividade. O estilo é esta emancipação dos pressupostos genéricos da ação, por onde se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e aquele das relações pessoais firmadas com os outros [...]. [...] A existência de um estilo na ação marca os desenvolvimentos respectivos no curso do homem pensante e do ser vivente [...].

Essencialmente, o professor formador, a nosso ver, entende que seu estilo não é imutável nem eterno, ele é ajustável e transitório, ou seja, é algo que vai se moldando, a depender das demandas de seus alunos e, inclusive, das suas próprias: 358PFE: “**Eu vou variando porque primeiro é que para eles [*alunos*] <+>. Tem que ter esse estímulo diferente. Eu acho que para a gente também, né.**”

Conforme notamos, os ajustes em sua forma de atuar são, primeiramente, voltados para o outro (o aluno) e, em seguida, para si próprio. A respeito disto, compreendemos que

mudar seu modo de agir, pela simples decisão de não se entediar, de não se cansar ou apenas pelo prazer de fazer de outra forma (AMIGUES, 2004), também faz parte do seu estilo profissional. Afinal, tal como sustentam Clot e Faïta (2016, p. 41) “[...] a liberação do sujeito para agir não está voltada unicamente para o coletivo e suas obrigações. Ela está voltada também para si mesmo.”

Pois bem, prolongando nossa linha de raciocínio, diríamos que, no geral, os cursos universitários de formação inicial de professores continuam sendo dominados por formas tradicionais de ensino (TARDIF, 2010), isto é, os professores formadores são os depositários dos conhecimentos (práticos e/ou teóricos) enquanto os alunos em formação são os “espíritos virgens” (TARDIF, 2010, p. 83). Tal estruturação corresponderia a uma construção sócio-histórico-cultural que vem se prolongando há séculos no Brasil (SAVIANI, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). E sendo, portanto, duas atuações completamente diferentes não poderiam, jamais, imiscuir-se. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 227-228), sobre isso, apontam que

Considerando as concepções e práticas tradicionais, trazidas pelos jesuítas, que impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje, constatamos que sua influência persiste com mais intensidade no ensino superior. Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas [...]; ao aluno, resta ouvir com atenção. [...] Se o conteúdo está explicado, compete ao aluno memorizá-lo e repeti-lo no momento da avaliação, que se caracteriza por “cobrança fiel” do que foi dito pelo professor ou aprendido dos livros do que este indicou.

Essa maneira, sócio-histórico e culturalmente organizada, de entender e praticar a docência no ensino superior, na qual o aluno é entendido como uma “tabula rasa” pelos professores formadores, é remodelada na prática do professor formador de espanhol. Desse modo, ao se ver trabalhando, por mais uma vez, ele percebe que suas formas de atuar em sala de aula (nas disciplinas de prática de ensino e de teoria) são semelhantes e bem características: 285PFE: “↑ **Menino, eu pergunto muito, né? Para eles.**↑” (*surpreso*) / 287PFE: “↓ **Eu percebi isso agora.**↓ **É. É uma maneira, claro, de dar voz a eles, mas é um exercício de levá-los a reflexão, né?**” / 290P: “**Então assim, vendo agora, né, esse recorte, eh :: quem é que está analisando a atividade ali, é VOCÊ ou é ELE?**” / 293PFE: “**Eu acho que são os DOIS que estão analisando↔. EU analisei, eu VI, + TIVE uma primeira análise. Mas antes de eu dar a minha, eu peço para ele fazer e depois eu complemento, né.** ↓ **Eu acho que são os dois aí.**↓” / 301PFE: “**AGORA vendo aqui Elisandra eu estou me lembrando que na disciplina de *Escrita* [Produção Escrita em Língua Espanhola]**

também [PFE faz sinal positivo com a cabeça]; eles TAMBÉM se COanalizam na medida em que eles fazem a correção entre pares.” (conferir momento 4 do Quadro 22).

A nossos olhos, o estilo do professor formador de espanhol vai na contramão do que alguns pesquisadores que atuam na área de formação de professores, comumente, apresentam sobre a docência no ensino superior:

Em nossa ação no ensino de graduação, essa concepção de universidade organizacional se faz presente por meio da força do modelo metodológico tradicional, da manutenção da visão moderna de ciência e de um saber escolar tomado como inquestionável, de um processo predominantemente expositivo por parte do professor e passivo por parte do aluno [...], e das próprias relações individualistas, competitivas e de não comunicação entre docentes e – em decorrência – entre disciplinas curriculares, assim como entre alunos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 171).

Notemos que esse “modelo metodológico tradicional” tem sido levado em consideração em diversos ambientes de ensino e aprendizagem e não apenas no contexto do ensino superior, conforme apontam alguns estudos (MOITA LOPES, 2002; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; ROLIM, 2004; GIMENEZ, 2005; FERREIRA *et al.*, [2009], TARDIF, 2010, dentre outros). No entanto, percebemos, juntamente com o próprio professor formador de espanhol, que sua forma de atuar em sala de aula foge a esse modelo. (304P: “**É verdade. Então, é bem coerente a disciplina teórica, né, com a disciplina de prática.**” / 305PFE: “**Sim.**” / 306P: “**Existe uma coanálise entre os alunos e/ou entre o professor formador e os alunos.**” / 307PFE: “**É, exatamente, isso mesmo.**”).

Ao ter sido questionado sobre a viabilidade de se praticar, nas licenciaturas da UECE, análises em parceria – professores formadores e formandos – a respeito da atividade destes últimos, o professor formador de espanhol afirmou que isso só seria possível se os professores formadores levassem em consideração os formandos como parceiros na construção dos conhecimentos²¹⁰: 299PFE: “[...] **Eu acho que ISSO aqui [PFE aponta para o vídeo] só é possível quando o professor parte de uma postura DEMOcrática e DESCENtralizadora. Tipo: “Não sou EU que mando no processo de aprendizagem não, eu estou AQUI, mas ó, a gente está junto e você também tem sua responsabilidade e eu não estou aqui armado não.” ++ MAS eu não tenho esperança não de que isso venha a acontecer na universidade não [PFE faz gesto negativo com a cabeça].**” (conferir momento 4 do Quadro 22).

²¹⁰ Essa construção em conjunto (professor formador de espanhol e formandos) dos conhecimentos práticos e/ou teóricos, durante a formação inicial, já foi verificada na seção secundária 4.1 desta tese.

Quando afirma que “não tem esperança de que isso venha a acontecer na universidade”, o professor formador de espanhol parece saber que o gênero²¹¹ que tem perdurado no ensino superior é aquele do professor como detentor dos conhecimentos (práticos e teóricos). Ou seja, compreendemos que prevalece no ensino universitário um modelo de ensino concebido como “[...] predominantemente expositivo por parte do professor e passivo por parte do aluno.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 171).

No que tange a essa questão do gênero, podemos dizer que integrantes de um determinado grupo profissional constroem (sócio-histórico-cultural e profissionalmente) um repertório de atitudes apropriadas e/ou inapropriadas que balizam seus modos de atuar no trabalho. Essas “convenções de ação para agir” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 38) – não necessariamente formalizadas, todavia “*relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2011, p. 262) – definiriam o *gênero profissional* (CLOT; FAÏTA, 2016).

No caso desta tese, nós constatamos que o professor formador de espanhol “retocou” o gênero que vem sendo replicado ao longo da história da docência no ensino superior. Essa sua “estilização do gênero” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 51), não apenas admite, mas também requisita a presença contínua e atuante do outro (do aluno) nas suas “*formas de fazer*” (FAÏTA, 2004, p. 64): 289PFE: “**Agora eu estou me sentindo menos culpado pelo parecer que eu dou no final** [PFE, ao final da visualização do vídeo, dava sua opinião sobre a aula de cada aluno]. **Eles falam ao longo da aula, né?**” (risos).

A partir do exposto, concluímos que o professor formador de espanhol demonstra – em aulas de prática de ensino e em aulas teóricas, bem como em sua atividade linguageira sobre suas aulas – um estilo profissional muito similar: a junção de teoria e prática na formação inicial, o diálogo recorrente com os alunos, o uso de metáforas, a movimentação em sala de aula, a atitude de fitar os alunos, o hábito de colocar “tudo o que vai fazer” nos materiais que prepara para ministrar suas aulas, a variação de materiais e de suas “*formas de fazer*” (FAÏTA, 2004, p. 64) na ministração de aulas, a análise em parceria que faz da(s)

²¹¹ Com base nas reflexões de Bakhtin (2011) e de Voloshinov/Bakhtin (1976), bem como em estudos de autores que dialogam com as teorias da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem (CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016), entendemos que no campo do trabalho humano, mais especificamente, no campo da atividade docente – no caso desta tese – há a parte subentendida da atividade, ou seja, há uma base comum que reúne os trabalhadores de um determinado meio sob condições reais de vida. Chamamos, aqui, essa base comum de gênero. Para maiores detalhes, conferir seção terciária 2.8.3.

atividade(s) realizada(s) pelo(s) aluno(s)²¹² e, por fim, a abertura para uma mudança de perspectiva em relação ao seu trabalho na formação inicial.

Sobre as diferenças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino, o professor formador disse que percebeu que a organização da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhol* difere, “um pouquinho”, da organização da aula de *Produção Escrita em Língua Espanhola*, haja vista a natureza do objeto tratado ser distinto: 355PFE: **“É ::: o que que eu acho? O que que eu acho de diferença, diferente entre uma prática e outra, né? Eu acho que o ++ a organização da aula é um POUquinho diferente porque a natureza do objeto que está sendo tratado é distinta, né? [...] eu acho que eu fui MENOS expositivo ↓ na aula de Estágio talvez ↓ do que na primeira. Mas muito POUCO, eu acho que é isso.”** De fato, nós não percebemos grandes diferenças em suas formas de atuar durante as observações e filmagens que realizamos de suas aulas.

Em relação ao questionamento **b) Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na formação inicial entre os dois cursos de licenciatura? Se sim, quais?**, trazemos, abaixo, excertos retirados dos enunciados referentes às duas situações presentes no momento 5 (Quadro 22) que nos ajudaram a respondê-lo. Tendo em vista que são duas situações de autoconfrontação cruzada e que, portanto, apresentam excertos de enunciados concretos²¹³ dos dois professores formadores, respondemos a este questionamento, exclusivamente, nesta seção terciária (4.3.1).

Na primeira situação do momento 5 (Quadro 22), a partir da visualização das imagens da atividade da professora formadora de inglês durante uma aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e da autoconfrontação simples realizada com esta a respeito de sua atividade concreta, iniciamos o diálogo com os dois professores formadores privilegiando a questão do relatório final da(s) disciplina(s) de *Estágio Supervisionado*²¹⁴. Nosso objetivo era saber como esse relatório era estruturado e/ou trabalhado com os alunos no decorrer da(s) disciplina(s), por cada professor formador.

²¹² A nosso ver, o professor formador é muito coerente no concernente à junção da prática e da teoria em suas salas de aula e à construção dos conhecimentos práticos e teóricos em parceria com seus alunos, conforme já apresentamos na seção terciária 4.1.1.

²¹³ Entendemos como enunciados concretos, nesta tese, os vários momentos que compuseram o processo teórico-metodológico adotado para a (co)construção de nosso *corpus* discursivo (conferir Quadro 14). Contudo, lembramos que tais recortes, em nossas análises e interpretações, continuaram formando “uma unidade indissolúvel” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 5) com as situações extraverbiais que os engendraram.

²¹⁴ Esclarecemos que o Projeto pedagógico do curso de Letras Licenciatura da UECE (GOMES *et al.*, 2014) especifica, como uma das obrigações dos alunos-estagiários, a elaboração e a entrega de um Relatório Final referente às atividades desenvolvidas ao longo do estágio. Cabe lembrar que são quatro as disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV) no curso de Letras Licenciatura da UECE.

A professora formadora de inglês, na disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, disse que solicitava aos seus alunos duas formas de relatório²¹⁵: 1. um relatório oral de cunho informal, realizado em sala de aula com todos os alunos, após as observações exigidas pela disciplina e 2. um relatório escrito a ser entregue no final da disciplina, no qual pedia aos alunos que não fizessem apenas descrições de suas observações nas escolas públicas de ensino fundamental e/ou médio, mas que também apresentassem suas opiniões a propósito do que haviam observado (conferir contexto da primeira situação do momento 5, Quadro 22).

Quanto ao professor formador de espanhol, questionado, no momento da autoconfrontação cruzada, pela pesquisadora sobre seu(s) procedimento(s) na disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* no concernente à temática em foco, ele disse que, assim como a professora formadora de inglês, também demandava aos seus alunos dois relatórios: um oral e um escrito. (128P: “**É :: na prática IV [disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] você [P se dirige ao PFE] tem essa mesma**” [PFE interrompe]. / 129PFE: “**Tem.**” / 130P: [P conclui sua fala] “**essa mesma estrutura de um relatório escrito e um relatório ORAL?**”). No entanto, percebemos, em sua fala, que a organização de tais relatórios era distinta.

Em relação ao relatório oral, o professor formador de espanhol fez diversos comentários em autoconfrontação cruzada: 131PFE: “[...] **o último ponto da disciplina, eu chamo de avaliação global, que é quando eles [os alunos] SE JUNTAM e eu preparo as questões e aí eles vão dividir entre eles, inclusive teve um ano que a gente fez os Estágios todos JUNTOS, Estágios I, II, III e IV. A gente fez o Primeiro Seminário de Estágio em Língua Espanhola da UECE.**” / 135PFE: “**Roda de conversa, a gente prepara questão sobre material didático, sobre não sei o quê [...]**” / 137PFE: “[...] **fomos TODOS os professores, inclusive os que ↑ não eram de estágio.↑ Fomos os cinco professores de espanhol. Aí tinha muito aluno, ↑ todos eles.↑ Foi produtivo.**” / 147PFE: “**Falam no grupo. [PFE começa a simular como se dá a discussão] ‘Gente eu queria conversar com vocês sobre material didático. [...] Agora eu queria falar sobre a relação de vocês com a coordenação da escola.’** / 149PFE: ‘**Eu queria falar sobre a elaboração do relatório’. Aí vai falando, discutindo. ‘Valeu a pena? Não valeu a pena?’ [...].**”

²¹⁵ A professora formadora afirmou isso durante a segunda autoconfrontação simples. Ressaltamos que o vídeo com essa afirmação foi apresentada aos dois professores formadores no momento da autoconfrontação cruzada (conferir contexto da primeira situação do momento 5, Quadro 22).

Como podemos verificar na fala do professor formador, sua forma de criar um espaço de discussão para discorrer sobre as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* é bem particular. Primeiramente, o professor formador convoca seus alunos para a participação no que ele denomina de “avaliação global” e, em seguida, (quando possível, acreditamos), ele chama para esse momento de diálogo os alunos das outras disciplinas de Estágio, bem como seus relativos professores formadores. Contudo, o espaço pode, ainda, ser ampliado, alcançando, desta feita, os professores formadores das outras disciplinas do curso de Letras/Espanhol. Percebemos, portanto, nessa abrangente convocação, um estilo bem peculiar de construção de conhecimento. Bakhtin (2015, p. 98, grifo nosso), sobre essa questão, assegura-nos que

O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um **contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros**, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia.

Em sintonia com o pensamento bakhtiniano, acima exposto, entendemos esse chamamento do outro – para uma atuação em conjunto – como uma forma de fazer bem característica do professor formador de espanhol: um existir “para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394). É como se ele também fosse “se formando” enquanto sujeito e profissional na medida em que trabalha na formação de outros sujeitos e futuros profissionais docentes; decerto, como sustenta Bakhtin (2011, p. 222) “O homem se forma *concomitantemente com* o mundo [...]”. Mais precisamente, é um existir contíguo e transponível; não há, conseqüentemente, em sua prática, uma custódia absoluta dos conhecimentos teóricos e/ou práticos referentes ao ensino sobre a docência.

Com efeito, parece-nos que o professor formador sempre busca manter esse “contato vivo” com outros pensamentos e, na medida do possível, o alcance desse contato vai (deve ir) se estendendo. Na seção terciária 4.1.1, vimos a interação constante do professor formador com seus alunos em sala de aula e, agora (primeira situação do momento 5, Quadro 22) esse “contato vivo” com o outro ampliou-se, ou seja, novos sujeitos foram (devem ser) incorporados ao diálogo, a saber: os alunos das outras disciplinas de *Estágio Supervisionado (I, II e III)*, bem como os cinco professores formadores da licenciatura em Letras/Espanhol da UECE. Seria, a nosso ver, um estilo profissional voltado para um aprimoramento permanente da escuta do outro como parte constituinte de sua prática formativa.

Isso se ratifica no excerto 154PFE: “[...] **Eu faço em TRÊS fases, né, eu entrego em TRÊS pedaços o relatório. Ao longo da regência, dos dez encontros de regência, ele [o aluno de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] me entrega o relatório em TRÊS pedaços +, na terceira semana de regência eles [os alunos] me entregam a primeira parte do relatório, que é tudo o que eles têm até ali. Na sétima semana, ele me entrega mais uma parte, que é tudo o que ele tem até ali, na décima semana ele me manda a versão final. Na décima primeira semana.**” Desse modo, enquanto a professora formadora de inglês recebe o relatório escrito “de uma vez só” (155PFI: “**Eu recebo de uma vez só. O material completo.**”) o professor formador de espanhol participa da construção do relatório escrito à proporção que os alunos vão materializando seus pensamentos, suas ideias (BAKHTIN, 2015) e compartilhando-as com ele²¹⁶.

Ainda sobre a primeira situação do momento 5 do Quadro 22, o professor formador de espanhol relatou, em autoconfrontação cruzada, que seus alunos deveriam fundamentar criticamente o relatório demandado pela disciplina: 178PFE: “**No meu caso específico, no caso do espanhol, eles fazem um relatório CRÍTICO e FUNDAMENTADO, né? [...] a parte de relato da regência tem que estar fundamentada criticamente, nos três textos que eu utilizo em sala de aula e nos outros textos que eles leram.**” Parece se tratar de mais uma particularidade sua, tentar fazer com que seus alunos olhem para a prática pelas lentes da teoria ou vice-versa, isto é, promover o diálogo da prática com a teoria e vice-versa (sobre isso, ver seção terciária 4.1.1).

Em relação à professora formadora de inglês, constatamos que, ao ter sido confrontada com o professor formador de espanhol, ela renovou sua referência formativa ao ouvi-lo falar sobre a sua experiência de unir todos os alunos das disciplinas de *Estágio Supervisionado* (I, II, III e IV) e o coletivo de professores formadores do curso de Letras/Espanhol da UECE em um evento intitulado *Primeiro Seminário de Estágio em Língua Espanhola da UECE* (131PFE: “[...] **inclusive teve um ano que a gente fez os Estágios todos JUNTOS, Estágios I, II, III e IV. A gente fez o Primeiro Seminário de Estágio em Língua Espanhola da UECE.**” / 132PFI: “**Ah, isso foi muito legal.**” / 136PFI: “**Ai, quero fazer isso no inglês**”).

²¹⁶ Esta tese não tem como intenção arbitrar sobre qual dos dois professores formadores age melhor do que o outro em sala de aula. Entendemos as diferenças entre os dois como “*formas de fazer*” (FAÏTA, 2004, p. 64) distintas, adaptadas e de acordo com cada contexto particular de efetivação da atividade e de interação com os alunos. Cabe, apenas, lembrar que na disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* havia sete alunos matriculados, ao passo que na disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* havia vinte e um alunos matriculados. Entendemos que essa construção do relatório escrito ao longo do semestre, juntamente com os alunos, seria, provavelmente, menos simples para a professora formadora de inglês.

Conforme percebemos, a professora formadora de inglês materializou verbalmente a possível reelaboração de sua atual *forma de fazer* (FAÏTA, 2004) na disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*. Ou seja, esse encontro entre alunos de *Estágio Supervisionado* (I, II, III e IV) e professores formadores lhe pareceu uma boa ideia a ser replicada no curso de Letras/Inglês da UECE (136PFI: “**Ai, quero fazer isso no inglês**”). Sobre isso, Clot e Faïta (2016, p. 57) afirmam que “O diálogo entre pares, iniciado a partir das visões recíprocas oferecidas a um sobre o trabalho do outro, abala, com efeito, as referências fixas e as estratégias de figuração.” Assim, vemos na fala da professora formadora, a disponibilidade para uma provável mudança em seu modo de agir como algo muito positivo no atual contexto de formação inicial de professores de línguas.

É inegável que a autoconfrontação cruzada, nesta pesquisa, além de ter favorecido a comunicação entre pares profissionais, também pode ter sido propiciadora de um diálogo mais estreito entre disciplinas curriculares e entre alunos em formação inicial, no caso da professora formadora ter reproduzido tal ideia no âmbito do curso de Letras/Inglês. Se isso, por acaso, ecoasse e se repetisse na formação inicial, estaríamos caminhando na direção oposta ao entendimento do ensino superior como um espaço de “[...] relações individualistas, competitivas e de não comunicação entre docentes e – em decorrência – entre disciplinas curriculares, assim como entre alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 171).

Entretanto, como já afirmamos anteriormente, esta pesquisa não se propôs a acompanhar os dois professores formadores após o término do processo para a (co)construção do nosso *corpus* discursivo. Logo, não pudemos comprovar em suas práticas – posteriores à pesquisa – as eventuais transformações ocorridas em seu agir formativo.

No concernente à segunda situação do momento 5, no Quadro 22, chamou-nos a atenção o fato de o professor formador de espanhol ter dito, durante a primeira autoconfrontação simples, que a universidade (no caso, o curso de Letras/Espanhol da UECE) não preparava os alunos para usar, adaptar e criar material didático. Já a professora formadora de inglês disse – em autoconfrontação simples – que, no curso de Letras/Inglês, ela preparava os alunos para isso.

Assim, por conta dessa dissonância, resolvemos levar para a autoconfrontação cruzada, além de algumas sequências da atividade concreta dos dois professores formadores nas quais os víamos falando para os seus alunos sobre a questão do uso, produção e adaptação de materiais didáticos, também alguns comentários que eles proferiram sobre essa questão no momento da autoconfrontação simples.

Esse momento de análise e interpretação é-nos bem curioso, pois revela diversos pormenores da formação inicial nos dois cursos de licenciatura da UECE. Inicialmente, podemos dizer que o curso de Letras/Espanhol, ao que tudo indica, não está dando o suporte necessário aos alunos, no tocante à produção e à adaptação de materiais didáticos. Isso se percebe na fala do professor formador de espanhol quando ele afirma, pela segunda vez²¹⁷, que os alunos não estão sendo preparados para realizarem esse tipo de atividade: 551PFE: “**É, no espanhol NÃO, tem não.**” / 558PFE: “[...] **No Estágio eles pegam material, um livrinho e dão as unidades.**” / 574PFE: “[...] **No Estágio, o máximo que eles [os alunos] fazem é quem vai dar espanhol para o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] reúne as provas, uns textos. Mas ASSIM, não é teoricamente amparado não. A maioria tem esse buraco na formação deles.**”

A professora formadora de inglês, por sua vez, ratificou o que havia dito em autoconfrontação simples sobre essa temática e apresentou uma possibilidade diferente para se tratar essa questão na licenciatura, isto é, abordá-la no interior das disciplinas teóricas: 552PFI: “**Tem, tem o :: ESP [English for Specific Purposes] também. É o [fala em inglês incompreensível] quase toda a disciplina foi produção ++ análise e produção de material. A gente analisou, depois eles mesmos [os alunos] produziram material. Foi bem bacana.**” De imediato, o professor formador de espanhol concretizou, verbalmente, sua reflexão a este respeito: 553PFE: “**De repente isso pode ser uma ideia para o curso de espanhol.**”

Como percebemos, no diálogo estabelecido em autoconfrontação cruzada com a professora formadora de inglês, o professor formador de espanhol se deu conta de que essa questão da produção e da adaptação de materiais didáticos não, necessariamente, precisaria ser efetuada no decurso de uma das disciplinas de *Estágio Supervisionado*, mas que poderia ser trabalhada ao longo de uma das disciplinas de teoria. Sobre isso, Bakhtin (2015, p. 322) diria que “Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Ser significa *conviver*.” Orientados por essa visão bakhtiniana, compreendemos que uma convivência profissional mais próxima e mais dialogizada entre professores formadores seria profícua para estes, bem como para o seu próprio trabalho na formação inicial de outros professores.

É ainda no diálogo que mais uma reflexão, sobre o curso de Letras/Espanhol, emerge: 564PFE: “[...] **E o nosso *Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos no espanhol* é muito mal usado assim, ele é muito subutilizado, entendeu?**” / 565PFI: “**É,**

²¹⁷ A primeira afirmação foi no momento da autoconfrontação simples; e a segunda, no momento da autoconfrontação cruzada.

né.” / 566PFE: “**É, ele fica sendo uma disciplina que eles [os alunos] ficam estudando artigos sobre o espanhol para fins específicos.**” / 567PFI: “**Na minha é super prática, né.**” / 568PFE: “**É.**” Em outros termos, é na troca dialógica com o par profissional e com seu trabalho no curso de Letras/Espanhol que o professor formador constata que a questão da produção e da adaptação de materiais didáticos poderia, realmente, ser desenvolvida na disciplina de *Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos*, haja vista sua, aparente, “subutilização”.

No entanto, mais adiante, o conflito parece ressurgir para o professor formador de espanhol, como se uma tensa interação entre ele e sua atividade formativa continuasse ocorrendo: 585PFE: “**Eu acho que NA VERDADE eles deveriam era ELABORAR, não do estágio de educação básica [disciplina de Estágio Supervisionado II em Língua Espanhola], porque no estágio da educação básica eles têm que usar o livro que a escola tem que é o livro do PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático] [...] mas eu acho que ↑no curso livre↑ [disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola], eu acho que essa é uma falha minha [PFE aponta para si mesmo], entendeu? Eu acho que eles deviam PREPARAR o próprio material. Agora COMO? Com QUE tempo? Será que eles CONSEGUIRIAM fazer?**”. Ou seja, o professor formador ainda continuava buscando uma resposta para a questão em foco. A “falha”, em sua opinião, é dele e não, forçosamente, do curso de Letras/Espanhol. Em suma, o professor formador acredita que deveria auxiliar os alunos da disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola* a prepararem o material a ser usado durante a regência.

Sobre isso, questionamo-nos se, possivelmente, esse conflito instaurado entre o professor formador de espanhol e sua atividade formativa procederia de um pressuposto genérico da ação²¹⁸ (CLOT; FAÍTA, 2016), apontando que os aspectos mais práticos da formação inicial docente – como, por exemplo, a produção e a adaptação de materiais didáticos – deveriam ser tratados no interior das disciplinas de *Estágio Supervisionado*, ou mais especificamente, na disciplina de *Estágio Supervisionado IV* que é aquela voltada para a regência dos formandos em cursos livres de línguas.

A pesquisadora tenta recuperar, no diálogo, a forma de fazer (FAÍTA, 2004) da professora formadora de inglês, ou seja, a maneira encontrada pela professora formadora para suprir essa necessidade no curso de Letras/Inglês da UECE: 590P: “**Você disse que fazia isso em uma disciplina de?**” / 591PFI: “**ESP.**” / 592P: “**É. Mas você falou na Leitura também**”

²¹⁸ No sentido de um pressuposto comum a todos os profissionais que integram um determinado meio profissional.

[disciplina de Leitura em Língua Inglesa]. / 593PFI: **“Também. Teve uma parte dela que eles produziram.”** / 594P: **“Não foi exatamente no Estágio?”** [disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa] / 595PFI: **“Não, não. No Estágio eu não consegui fazer NÃO. Eu fiz na Leitura, uma pequena parte e no ESP quase toda ela.”**

Como vemos na fala da professora formadora de inglês, parece que não há tempo hábil para se trabalhar a produção e a adaptação de materiais didáticos ao longo das disciplinas de *Estágio Supervisionado* (seja nas disciplinas de regência, seja nas disciplinas de observação). Desse modo, a forma encontrada pela professora formadora foi a de levar essa questão para ser desenvolvida no decorrer de suas disciplinas teóricas.

Arriscaríamos a dizer que essa forma peculiar de realizar seu trabalho na licenciatura marca o estilo da professora formadora. Tratar-se-ia, portanto, de uma “emancipação dos pressupostos genéricos da ação” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 42). A fim de expandir nosso pensamento, trazemos abaixo a citação na qual esses dois autores, fundamentados em estudos círculo-bakhtinianos, apresentam sua compreensão sobre estilo:

[...] a atividade seria então o teatro permanente de um movimento em direções opostas: estilização dos gêneros e variação de si. É isso que permitiria que o dado seja eventualmente recriado. Nessa perspectiva, o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite ultrapassar a atividade. **O estilo é esta emancipação dos pressupostos genéricos da ação**, por onde se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos [...]. (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 42, grifo nosso).

Baseados na citação acima, diríamos que o estilo da professora formadora de inglês provém dessa liberação do gênero. Ou seja, ao mesmo tempo em que renova e enriquece sua prática formativa, ela mostra que essa questão da produção e da adaptação dos materiais didáticos não compete apenas às disciplinas de *Estágio Supervisionado*.

Entretanto, o diálogo em relação a essa questão permanece em aberto. O professor formador de espanhol manifesta sua intenção de continuar essa discussão dentro de um coletivo mais amplo: 602PFE: **“Mas tudo isso a gente vai ter oportunidade agora com o novo PPC [Projeto Pedagógico do Curso], né?”** / 603PFI: **“Pois é. Hora de parar e pensar.”** / 604PFE: **“É hora de parar e pensar, exatamente.”** / 605PFI: **“Em janeiro [PFI refere-se à janeiro do ano de 2019] vamos ‘botar a mão na massa’ de novo, né?”** / 606PFE: **“De novo.”** / 607PFI: **“Para mexer nisso aí.”** / 608PFE: **“Vou anotar.”** [PFE faz anotações em sua agenda].

Entendemos, nas falas dos dois professores formadores, que a questão em evidência não foi concluída, pois o interesse em continuar o diálogo está presente em ambos.

Os professores formadores aceitam, portanto, a não-conclusibilidade desse diálogo e “abrem a porta” para outros sujeitos – seus próprios pares profissionais – entrarem e participarem da feitura de uma eventual decisão a respeito da produção e da adaptação de materiais didáticos em disciplinas de prática e/ou em disciplinas de teoria nos cursos de licenciatura da UECE. Assim, estamos de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 193) quando elas dizem que

Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo. Exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar, decidir.

Dessa forma, levando em consideração que a consciência²¹⁹ “não é dada historicamente mas em continguidade com outras consciências” (BAKHTIN, 2015, p. 36), essa disposição dos dois professores formadores para incluir seus pares no diálogo é bastante positiva em relação à possibilidade de acrescentar novos insumos às suas atuais práticas formativas. Afinal, por não visar à conclusão, a atividade docente requer diálogos abertos.

Em suma, retomando nosso questionamento – **b) Partindo da atividade (concreta e languageira) de cada professor formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na formação inicial entre os dois cursos de licenciatura? Se sim, quais?** –, verificamos, com base nas falas dos dois professores formadores, que há algumas semelhanças e diferenças na formação inicial dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

No que concerne às semelhanças, apontamos alguns aspectos análogos percebidos nas atividades (concreta e/ou languageira) presentes nos enunciados que trouxemos para análise e interpretação: 1. a prática dos dois professores formadores de demandar dois relatórios (um escrito e um oral) aos alunos das disciplinas de *Estágio Supervisionado*; 2. a necessidade que os dois professores formadores sentem de dar uma funcionalidade maior ao relatório escrito pós-disciplina de estágio²²⁰; 3. o propósito comum de trabalhar, durante o processo de formação inicial dos alunos, a produção e a adaptação de materiais didáticos; 4. a ausência (ou a exígua presença) de diálogos profissionais entre os pares²²¹; 5. o uso recorrente de metáforas para auxiliar na formação de futuros professores²²²; e, por fim, 6. o engajamento profissional dos dois professores formadores²²³.

²¹⁹ Para maiores esclarecimentos sobre o que entendemos por esse termo, no contexto desta pesquisa, conferir seção secundária 2.6.

²²⁰ Conferir os excertos 162PFE, 163PFI, 164PFE e 165PFI na primeira situação do momento 5 do Quadro 22.

²²¹ Conferir os excertos 569P, 572PFE, 575P, 576PFI na segunda situação do momento 5 do Quadro 22.

²²² Conferir a primeira situação do momento 2 no Quadro 22, bem como o momento 2 do Quadro 23.

²²³ Conferir os excertos 611PFI e 612PFE na segunda situação do momento 5 do Quadro 22.

Em relação às diferenças, destacamos, também a partir do *corpus* discursivo apresentado, dois pontos de divergência entre os dois cursos: 1. a prática do professor formador, na disciplina de *Estágio Supervisionado*, privilegia a interação entre os alunos, entre os professores formadores do curso de Letras/Espanhol, entre as disciplinas de estágio, entre os alunos e os professores formadores e, finalmente, entre a prática e a teoria; enquanto a prática da professora formadora de inglês não prevê todas essas interações; 2. o curso de Letras/Espanhol, ao que tudo indica, não está dando o suporte necessário aos alunos, no tocante à produção e à adaptação de materiais didáticos; ao passo que a prática da professora formadora de inglês tenta dar conta dessa necessidade no curso de Letras/Inglês da UECE.

Enfatizamos que nosso objetivo com esta pesquisa não é o de deliberar sobre quem está realizando seu trabalho de forma certa ou errada, afinal não nos cabe solucionar os problemas apresentados pelos dois professores formadores e, nem mesmo, elaborar um programa pedagógico político de transformação das situações atuais de trabalho nas licenciaturas da UECE.

Na realidade, o que tentamos fazer, com esta pesquisa, foi oferecer aos dois profissionais um espaço de discussão que lhes permitisse enriquecer e/ou renovar suas reflexões no concernente às suas atuais práticas formativas nos dois cursos, e, por conseguinte, esperar que esse enriquecimento e/ou essa renovação ressoe na formação inicial e nas futuras práticas docentes de seus alunos.

Dito isso, passamos, na próxima seção terciária, ao Quadro 23, que acomoda o *corpus* discursivo elaborado a partir de enunciados concretos da professora formadora de inglês (co)construídos durante o processo teórico-metodológico adotado para a efetivação desta tese.

4.3.2 Estilo: impulsionando o gênero a se renovar

Trazemos aqui, tal como no Quadro 22, enunciados extraídos de excertos de diálogos produzidos durante os momentos que compuseram nosso *corpus* discursivo para, a partir da própria atividade concreta da professora formadora de inglês, realizarmos nossas interpretações e respondermos ao primeiro questionamento²²⁴ desdobrado da terceira questão específica de pesquisa: **a) Partindo da atividade (concreta e linguageira) de cada professor**

²²⁴ Cabe recordar que o segundo questionamento desdobrado da terceira questão específica de pesquisa já foi respondido na seção terciária anterior (4.3.1).

formador, podemos perceber semelhanças e/ou diferenças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino? Se sim, quais? Vejamos, portanto, o Quadro 23.

Quadro 23 – Corpus discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(continua)

MOMENTOS	
1.	Situação concreta de sala de aula filmada antes da formação <i>O ensino como trabalho</i>
2.	1ª autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês
3.	2ª autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	Essa aula filmada, que contava com a presença de dezessete alunos, tratava-se de uma aula de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> , disciplina oferecida no primeiro semestre do primeiro ano do curso de Letras/Inglês da UECE. Nesse dia, a professora formadora estava dando continuidade a um texto trabalhado na aula anterior a esta. O texto era em inglês (BROWN, 2001) e abordava a questão das estratégias para a compreensão da leitura.
2.	O início do diálogo entre a professora formadora e a pesquisadora correspondia a uma sequência da primeira aula filmada de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> . No vídeo da sequência, vemos a professora formadora caminhando em sala de aula para tirar as dúvidas dos alunos sobre a atividade demandada e verificar como andam as leituras das equipes para a discussão geral que será realizada mais no final da aula (conferir contexto do momento 3 no Quadro 18). Em autoconfrontação simples, a pesquisadora perguntou à professora formadora de inglês se ela percebia alguma diferença e/ou semelhança entre suas aulas de prática [<i>disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i>] e de teoria [<i>disciplina de Leitura em Língua Inglesa</i>]. Enfatizamos que esse momento se tratava do momento final da primeira autoconfrontação simples, ou seja, a professora formadora já havia visto e comentado todas as sequências das situações concretas de suas duas primeiras aulas filmadas.
3.	Para essa segunda autoconfrontação simples, levamos para a professora formadora três sequências curtas da segunda aula filmada de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> , basicamente dos trinta primeiros minutos de aula. A aula contava com a presença de vinte alunos e, na ocasião, professora formadora e alunos ponderavam sobre <i>Os benefícios da leitura extensiva</i> . As três sequências mostravam a professora formadora pedindo silêncio aos alunos.
EXCERTOS	
1.	<u>20PFI</u> : [...] quanto mais <i>FLUENT</i> , fluente você fica, MAIS rápido o processo acontece, até que ele fica PRATICAMENTE inconsciente. Você já tem <+>. Como DIRIGIR, não fica pensando “Vou passar a primeira marcha, agora a segunda, AÍ apertada na embreagem”. Não, é algo <+>, né. Então [<i>A completa pensamento de PFI</i>]. <u>21A</u> : Automático. <u>22PFI</u> : AUTOMático. Na língua a MESMA coisa, quanto MAIS, quanto mais fluente como leitor você fica MAIS isso vai se enraizando, né. <u>23A</u> : A questão do treino, né? <u>24PFI</u> : ↓Do treino, exatamente.↓
2.	<u>280P</u> : Algum comentário ///, sobre essa sequência? <u>281PFI</u> : Não, só que eu gosto muito quando eles falam. Muito bom, muito bom a dis– o feedback. É muito <+>. Eu acho que eu fico um pouco ansiosa quando eles ficam calados, e aí na ÂNSIA de AJUDAR acabo falando demais. É muito bom quando eles falam, ↓o feedback, para mim, é essencial↓ [<i>PFI faz gesto positivo com a cabeça</i>]. <u>282P</u> : É :: você poderia comentar um pouquinho sobre a METÁfora do “dirigir” na sua aula de [<i>PFI responde à pergunta</i>]. <u>283PFI</u> : Sim. <u>284P</u> : Assim, o USO dessa metáfora para fazer uma relação com o [<i>PFI interrompe</i>]. <u>285PFI</u> : É para <+>. Às vezes eles não ENTENDEM muito. Então, a metáfora, eu acho, tem um papel ESSENCIAL, né, é mais PRÁTICO para eles ENTENDEREM. Então, quem dirige sabe que você não fica pensando [...]. Então eu fiz um paralelo, guardada as proporções claro, eles sabem né que aprendizagem em língua é um caminho diferente, mas o que eu quis DIZER é que :: quando você automatiza, você não fica PENSANDO “Eu vou colocar agora um sujeito, um verbo, um complemento e essa palavra”. Não fica pensando que o adjet–, no inglês o adjetivo vem antes do substantivo. VAI, a coisa flui, né. ↓ Foi essa a intenção, ↓ de deixar mais claro, esclarecer.

Quadro 23 – Corpus discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(continua)

	<p>286P: Você faz sempre isso, usa sempre metáforas? 287PFI: Uso [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. Gosto muito de usar metáforas. 288P: Ajuda na [PFI interrompe]. 289PFI: Ajuda. 290P: [P conclui sua fala] no trabalho de formação? 291PFI: Ajuda [PFI faz gesto positivo com a cabeça], ↓ com certeza.↓ Dou muito exemplo, muito exemplo, sempre que eu posso. 292P: Bom, é :: após a visualização dos dois momentos, né, dos dois vídeos, você percebe alguma semelhança e/ou alguma diferença [...] na aula de prática ou que não seja na atividade, mas que seja na ORGANIZAÇÃO da atividade, você percebe [PFI interrompe]. 293PFI: Entre as duas aulas? 294P: Entre as duas, é, semelhanças ou diferenças. Ou na própria atividade ou na organização da atividade. 295PFI: É, semelhanças é aquilo que eu falei, né, interação eu tento :: CRIAR um ambiente que tenha interação e :: trabalhar a teoria da melhor maneira possível, né. E diferença é o ritmo, não tem como, né, o ritmo da aula prática ele é mais, um pouco mais acelerado, então, eles fazem muito exercício, ativi-, eles respondem. EMBORA o pessoal do (=) Estágio também <+> [Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa], eu passei alguns questionários do texto, mas não sei se é porque a TURMA é sempre mais tranquila↔, parece que eles estão JÁ visualizando o fim do curso (risos), eles sempre são mais calmos, são mais adultos também, né? Esses meninos do, da disciplina prá-, prática, teórico-prática [Leitura em Língua Inglesa] né, eles são muito jovens. Então, têm uns dezessete, dezesseis, dezoito anos, então, NATURALmente essa fase da vida a gente <+> É mais AGITADO, mais ansioso, em termos GERAIS vamos dizer assim, né, do que, a pessoa que é adulta. Claro, há exceções (risos), mas eu digo a ↑ fase da vida↑, você está mais, vai se tranquilizando com a idade, né, e o jovem ele é mais agitado, então. 296P: E você pensa nisso quando você está preparando a aula? 297PFI: Penso [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. 298P: O grupo é assim? O grupo é assim? 299PFI: Penso, penso sim [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. ↓ Até nos textos, né.↓ Que tipo de texto que eu vou usar, que tipo de linguagem que eu vou usar. ↓ Muda, é diferente.↓</p>
3.	<p>92P: [...] vendo agora esses recortes [...] dos trinta primeiros minutos da aula, você está pensando em quê [...]? [...] o que lhe vem à cabeça nesse momento? 93PFI: Como É difícil você FAZER os alunos se concentrarem na aula. MUITA conversa [PFI movimenta as mãos]. O aluno escutar o que o outro tem para dizer. Essa turma especificamente, as turmas do primeiro semestre são mais difíceis porque não estão ainda, não pegaram o ritmo da universidade, então estão meio ainda <+> (risos), né? Então, É DIFÍCIL, né? E sem ser AUTORITÁRIO, eu também não gosto muito de ficar me ESTREssando, né? Então, levei na brincadeira a história da menina que estava desenhando. Porque é universidade, a mesma coisa do celular, eu FALO: “Olha, pessoal, sem celular”, mas se FICAR usando não vou ficar: “Vou TOMAR seu celular, vai para a coordenação”, né? Então, então aí também ↓ eu tentei lidar da maneira mais leve possível.↓ 94P: É :: a gente vê que você continua a :: TRABALHAR. 95PFI: É. 96P: Com todo barulho, com burburinho, você continua o seu trabalho. [...] é MUITO difícil para você eh : se concentrar no seu trabalho, se concentrar no que aquele grupo de alunos está falando enquanto OUTROS estão conversando, fazendo barulho [PFI interrompe]. 97PFI: MUITO difícil não. 98P: Como é para você? 99PFI: Difícil. Não muito difícil. Se eu <+>, eu posso IGNORAR e prestar atenção, só que eu não acho que é RESPEITOSO. Então, a minha, (=) :: INQUIetação era mais nesse sentido, se as pessoas estão falando os outros tem que ouvir, + né. ↓ Então, eu não acho certo.↓ Mas eu conseguiria me concentrar ali, só naquilo. 100P: Estava conseguindo trabalhar? 101PFI: Estava, estava conseguindo. Eu estava realmente ali INCOMODADA porque :: CLARO, me incomodou TAMBÉM como professora, mas principalmente porque é uma FALTA de respeito, né? As pessoas estão falando e todo mundo está conversando. 102P: Por serem alunos de semestre um a gente vê que a disciplina, né, o comportamento deles em sala ainda é muito :: [PFI completa pensamento de P]. 103PFI: De escola. 104P: De escola, né. É :: esses alunos que chegam na universidade, você acha que o professor formador</p>

Quadro 23 – *Corpus* discursivo: a professora formadora de inglês (PFI)

(conclusão)

<p>ele deve conscientizar esses alunos que :: eles estão agora na universidade? Você acha que é papel do professor formador fazer isso?</p> <p>105PFI: Total.</p> <p>106P: Essa conscientização, entre aspas, dos alunos [PFI interrompe].</p> <p>107PFI: Inclusive colocá-los no NOSSO lugar. Acho que não foi filma-, não foi uma das aulas que foi filmada, mas em uma aula eu falei: “Gente, um dia vocês vão estar no meu lugar, como é que vocês vão reagir, o que que vocês vão fazer? Situação tal, vocês estão se formando para serem professores, né?”. Então, eu JOGO [PFI o movimento de lançar algo] a realidade para eles também.</p> <p>108P: É uma estratégia?</p> <p>109PFI: É uma estratégia [PFI faz sinal positivo com a cabeça], é uma estratégia. E aí eles param para pensar “Caramba, é mesmo”. Talvez ele <+>. Porque eu acho que ↑ muita coisa daí↑ é inconsciente, eu acho que muita coisa é da idade, é dos hormônios (<i>risos</i>), da <+>, entendeu? [...] ↑Muita liberdade↑, porque eles são muito LIVRES aqui, né? [...]. Então, eu acho que eles não sabem NEM lidar e a gente que tem que dar esse caminho, né, para eles. ↓Eu acho, eu penso assim.↓</p> <p>110P: Eh :: e depois de tantos anos :: como formadora, a partir de quando eles conseguem se colocar como universitários, como futuros professores?</p> <p>111PFI: Acho que lá :: para o quarto semestre, terceiro, quarto semestre↔. No terceiro semestre eles já estão mais madurosinhos, né? Mas eu acho que o que DÁ mesmo assim a visão é no Estágio Supervisionado que AÍ, alguns já começam a trabalhar ANTES do Estágio, né? Mas os que fazem o Estágio, aí realmente eles estão mais maduros, tanto que você vê que o público do Estágio é um público muito tranquilo, né, você fala eles respondem, não tem muito problema assim de disciplina, os TURNOS são muito bem DELIMITADOS, né, o turno do professor e o turno do aluno, eles RESPEITAM a fala do professor e o professor respeita a fala dos alunos.</p> <p>112P: Então assim, você :: exerce esse papel de conscientizar a partir já do primeiro ano, né, de universidade, primeiro semestre, esses alunos?</p> <p>113PFI: Busco, busco. Tento.</p> <p>114P: Quando você recebe a lotação das disciplinas que você vê que tem turmas iniciais eh ::: você se sente já ::: um pouco cansada porque sabe que vai LIDAR com turmas grandes e POUCO disciplinadas? Como é a sua reação?</p> <p>115PFI: Não cansada, eu ME PREPARO, né? E JÁ fico pensando, ó, num sei o quê, esse caminho é diferente, ↓ não é a mesma coisa.↓ É outro esquema. Então, vou me preparar para ser outro esquema. Não exatamente por cansar, acho que não é a palavra, eh ** eu fico na expectativa, né? Eu me preparo para o que vai vir.</p> <p>116P: Você sempre pega turmas assim?</p> <p>117PFI: Sempre, pelo menos uma turma de primeiro semestre.</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261), a atividade docente – sendo uma atividade sumamente sógnica, social e interativa – não poderia, decerto, fugir a essa premissa.

Dessa forma, conforme observamos nos momentos 1 e 2 do Quadro 23, a professora formadora de inglês, assim como o professor formador de espanhol²²⁵, serve-se de um recurso linguístico bem conhecido com a finalidade de facilitar a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse recurso trata-se da metáfora: 20PFI: “[...] **Como DIRIGIR, não fica pensando ‘Vou passar a primeira marcha, agora a segunda, AÍ aperta na embreagem’.** Não, é algo <+>, né.” / 285PFI: “[...] Às vezes eles não ENTENDEM muito. Então, a metáfora, eu acho, tem um papel ESSENCIAL, né, é mais PRÁTICO para eles ENTENDERem. [...]. ↓Foi essa a intenção,↓ de deixar mais

²²⁵ Conferir momento 1 e primeira situação do momento 2, ambos no Quadro 22.

claro, esclarecer.” / 286P: “**Você faz sempre isso, usa sempre metáforas?**” / 287PFI: “**Uso [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. Gosto muito de usar metáforas.**” / 288P: “**Ajudana**” [PFI interrompe]. / 289PFI: “**Ajudas.**” / 290P: [P conclui sua fala] “**no trabalho de formação?**” / 291PFI: “**Ajudas [PFI faz gesto positivo com a cabeça], ↓ com certeza. ↓ Dou muito exemplo, muito exemplo, sempre que eu posso.**” Baseados, portanto, na atividade (concreta e linguageira) da professora formadora, compreendemos que o uso frequente de metáforas em suas aulas, está subordinado ao propósito de formar futuros professores, e não com a finalidade de um exercício, estritamente, linguístico.

Ainda dialogando com Bakhtin (2011), ponderamos que os sujeitos destinatários (no caso, os alunos do curso de Letras/Inglês) influenciam diretamente na construção e no estilo da atividade do sujeito falante, ou seja, da professora formadora de inglês. Esse gesto pode ser traduzido, nos termos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem da seguinte maneira: “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306).

Desse modo, antecipando que determinados conteúdos poderiam causar problemas de assimilação para os seus alunos, a professora formadora, ao realizar sua atividade em sala de aula, leva em consideração “o fundo aperceptível da percepção” (BAKHTIN, 2011, p. 302) de sua atividade pelo grupo ao qual se dirige. Isso se comprova nas seguintes falas da professora formadora, em autoconfrontação simples (conferir momento 2 no Quadro 23): 296P: “**E você pensa nisso quando você está preparando a aula?**” / 297PFI: “**Penso**” [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. / 298P: “**O grupo é assim? O grupo é assim?**” / 299PFI: “**Penso, penso sim [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. ↓ Até nos textos, né. ↓ Que tipo de texto que eu vou usar, que tipo de linguagem que eu vou usar. ↓ Muda, é diferente. ↓**”. A esse respeito, citamos Pimenta e Anastasiou (2010, p. 193):

Além da equipe docente, o professor confronta-se com *outros sujeitos* do processo na pessoa de seus *alunos*, que constituem a razão de ser da profissão docente. Esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias [...]. [...] não existe a menor garantia de que um processo que funcionou com um grupo vá funcionar da mesma forma com outro. [...] a atitude de flexibilidade, de abertura, a capacidade de lidar com o imprevisto e o novo se tornam essenciais ao desempenho e sucesso da atividade docente.

A nosso ver, a formulação e o endereçamento de tal recurso linguístico em sala de aula indicam um estilo profissional construído na alteridade, isto é, no *eu-para-o-outro*. Substancialmente, tal qual o professor formador de espanhol, a professora formadora de

inglês também se empenha em facilitar o entendimento de seus alunos, sobre o conteúdo abordado em sala de aula, utilizando-se de metáforas (285PFI: “[...] **a metáfora, eu acho, tem um papel ESSENCIAL, né, é mais PRÁTICO para eles ENTENDERem.**”); e ela opta por agir dessa forma com relativa frequência (291PFI: “[...] **Dou muito exemplo, muito exemplo, sempre que eu posso.**”). Então, a nossos olhos, a escolha por este recurso é uma marca estilística do agir formativo da professora formadora de inglês.

Ao final da primeira autoconfrontação simples, após termos discutido com a professora formadora a respeito do uso de metáforas em sala de aula, fizemos-lhe uma pergunta sobre sua percepção no concernente às semelhanças e/ou diferenças entre suas aulas de prática de ensino e de teoria no curso de Letras/Inglês da UECE: 292P: “[...] **após a visualização dos dois momentos, né, dos dois vídeos, você percebe alguma semelhança e/ou alguma diferença [...] na aula de prática ou que não seja na atividade, mas que seja na ORGANIZAÇÃO da atividade [...]?**” / 295PFI: “**É, semelhanças é aquilo que eu falei, né, interação eu tento :: CRIAR um ambiente que tenha interação e :: trabalhar a teoria da melhor maneira possível, né. E diferença é o ritmo, não tem como, né, o ritmo da aula prática ele é mais, um pouco mais acelerado, então, eles fazem muito exercício, ativi–, eles respondem. EMBORA o pessoal do (=) Estágio também <+> [Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa], eu passei alguns questionários do texto, mas não sei se é porque a TURMA é sempre mais tranquila<=> [...]. Esses meninos do, da disciplina prá–, prática, teórico-prática [Leitura em Língua Inglesa] [...] têm uns dezessete, dezesseis, dezoito anos, então, NATURALmente essa fase da vida a gente <+> É mais AGITADO, mais ansioso, em termos GERAIS vamos dizer assim, né”**

Como aspecto semelhante entre suas aulas (de teoria e de prática), a professora formadora menciona, de imediato, a questão da interação. Ao ver uma sequência de sua atividade concreta, ela percebe que busca trabalhar os conteúdos teóricos em um espaço interativo, isto é, ela se dá conta de que forja uma interação entre os próprios alunos, entre os alunos e o conteúdo e, por fim, entre os alunos e ela mesma, com o intuito de “trabalhar a teoria da melhor maneira possível”²²⁶. Essa forma de realizar sua atividade em sala de aula é algo que lhe chama a atenção (280P: “**Algum comentário ///, sobre essa sequência?**” / 281PFI: “**Não, só que eu gosto muito quando eles falam. Muito bom, muito bom a dis– o**

²²⁶ No vídeo que mostra a sequência de sua aula, a professora formadora se vê caminhando em sala para conversar com os alunos sobre a atividade requerida e verificar se eles tinham dúvidas sobre o conteúdo do texto de Brown (2001) trabalhado naquele dia.

feedback. É muito <+>. [...] É muito bom quando eles falam, ↓ o feedback, para mim, é essencial ↓” [PFI faz gesto positivo com a cabeça].).

Aos nossos olhos, essa mobilização, em função de uma aprendizagem sociointerativa do conteúdo, é algo desejável no ensino superior, como bem defendem alguns estudiosos (SAVIANI, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; dentre outros). No entanto, sabemos que esse processo compartilhado de construção do conhecimento vai de encontro às práticas docentes efetuadas na universidade – e também fora dela – que, no geral, buscam evitar ou anular interações, questionamentos e/ou divergências em sala de aula, tal como aponta Vieira-Abrahão (2012, p. 458),

Nos cursos de formação de professores de línguas há o predomínio de treinamento de técnicas específicas, consideradas ideais, precedidas da exposição e “transmissão” de conhecimentos gerados pelas pesquisas em Linguística Aplicada e em Aquisição de Línguas. Fruto de uma perspectiva positivista, surge a teoria behaviorista de aprendizagem, que a vê como formação de hábitos, como consequência de estímulo e reforço. Formar o professor é, portanto, condicioná-lo por meio de treinamentos.

Essa citação de Vieira-Abrahão (2012) mostra que contribuir para que os futuros professores sejam sujeitos de sua própria história profissional não tem sido o senso comum da docência na formação inicial de professores de línguas. Nesse ponto, entendemos que a professora formadora, sujeito de nossa pesquisa, tem atuado, no curso de Letras/Inglês da UECE²²⁷, na contramão dessa visão reducionista da docência universitária como “transmissão de conhecimentos” e do aluno em formação como um personagem passivo no processo de aprendizagem. Seu estilo profissional delinea-se, pois, como uma “[...] transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir [...]” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 40).

Sobre a necessidade atual de repensar o gênero que delimita o papel do professor formador a um mero transmissor de conteúdos, a citação de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 211-212) merece nossa atenção:

O desafio aí está: superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção da sala de aula [...]. O paradigma tradicional, professor palestrante e aluno ouvinte, foi-nos ensinado pela nossa vivência de alunos [...], em contraposição a uma crescente necessidade da construção de um paradigma atual, em que o enfrentamento do conhecimento

²²⁷ Assim como o professor formador de espanhol, também sujeito desta pesquisa.

científico utilize um processo diferenciado, no qual a construção e a parceria sejam elementos fundamentais da relação.

A partir da atividade (concreta e linguageira) da professora formadora de inglês, percebemos que seu modo de agir em sala de aula tenta superar o modelo docente “centrado na fala do professor”, ou seja, ela busca propor um trabalho conjunto, no qual alunos, conteúdo e professor instauram uma parceria contínua, articulada e responsável²²⁸. Em outras palavras, seu estilo também se efetiva na quebra desse “paradigma tradicional”, forçando-o a se renovar. Clot e Faïta (2016, p. 52) sustentam nossa reflexão, ao afirmarem que “o estilo é uma reavaliação, uma acentuação e um retoque dos gêneros na ação”.

Em relação às diferenças entre suas aulas (de teoria e de prática), a professora formadora de inglês percebe, ao visualizar sua atividade concreta, que o ritmo de suas aulas de prática de ensino e de suas aulas teóricas difere. Para ela, isso depende do sujeito destinatário, ou seja, do grupo de alunos para quem sua atividade é direcionada. Conforme observamos em sua fala (conferir momento 3, no Quadro 23), a professora formadora estabelece uma comparação entre os alunos da disciplina de *Leitura em Língua Inglesa* e os alunos da disciplina de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* (111PFI: “[...] **o público do Estágio é um público muito tranquilo, né, você fala eles respondem, não tem muito problema assim de disciplina, os TURNOS são muito bem DELIMITADOS, né, o turno do professor e o turno do aluno, eles RESPEITAM a fala do professor e o professor respeita a fala dos alunos.**”).

Dialogando, por mais uma vez, com Bakhtin (2011), postulamos que as sensações e as concepções reais dos sujeitos destinatários (no caso, os alunos das disciplinas *Leitura em Língua Inglesa* e *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*) determinam, de fato, o estilo da atividade da professora formadora, tal como podemos observar nos enunciados do momento 2 do Quadro 23: 296P: “**E você pensa nisso quando você está preparando a aula?**” / 297PFI: “**Penso**” [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. / 298P: “**O grupo é assim? O grupo é assim?**” / 299PFI: “**Penso, penso sim** [PFI faz gesto positivo com a cabeça]. ↓ **Até nos textos, né. ↓ Que tipo de texto que eu vou usar, que tipo de linguagem que eu vou usar. ↓ Muda, é diferente. ↓**”, bem como nos enunciados do momento 3 do Quadro 23: 114P: “**Quando você recebe a lotação das disciplinas que você vê que tem turmas iniciais eh ::: você se sente já ::: um pouco cansada porque sabe que vai LIDAR com turmas grandes e POUCO disciplinadas? Como é a sua reação?**” / 115PFI: “**Não cansada, eu ME**

²²⁸ Para maiores detalhes sobre isso, ver seção terciária 4.1.2.

PREPARO, né? E JÁ fico pensando, ó, num sei o quê, esse caminho é diferente, ↓ não é a mesma coisa. ↓ É outro esquema. Então, vou me preparar para ser outro esquema. Não exatamente por cansar, acho que não é a palavra, eh ** eu fico na expectativa, né? Eu me preparo para o que vai vir.”

Em suma, a diferença percebida pela professora formadora no concernente à preparação e ao ritmo de suas aulas encontra explicação na singularidade do grupo ao qual sua atividade é endereçada. Isso corrobora o pensamento de Bakhtin (2011) que sustenta que “Sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso”²²⁹. Com efeito, seu estilo depende, sobremaneira, de seu público discente.

Entendendo o diálogo como a instância na qual “[...] 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” (BAKHTIN, 2015, p. 292-293), percebemos, na atividade linguageira da professora formadora de inglês sobre sua atividade concreta, a materialização de alguns problemas relacionados ao seu trabalho em sala de aula com o seu grupo de alunos: 93PFI: **“Como É difícil você FAZER os alunos se concentrarem na aula. MUITA conversa [PFI movimentas as mãos]. O aluno escutar o que o outro tem para dizer. Essa turma especificamente, as turmas do primeiro semestre são mais difíceis porque não estão ainda, não pegaram o ritmo da universidade, então estão meio ainda <+> (risos), né? Então, É DIFÍCIL, né? [...]”**. / 101PFI: **“Eu estava realmente ali INCOMODADA porque :: CLARO, me incomodou TAMBÉM como professora, mas principalmente porque é uma FALTA de respeito, né? As pessoas estão falando e todo mundo está conversando.”**

Legitimando a citação de Bakhtin (2011) no início do parágrafo anterior, percebemos que a professora formadora revela, mediante o diálogo com a pesquisadora, que se sente incomodada com as conversas paralelas entre seus alunos no momento da ministração de sua aula. E, a partir daí, ela concretiza, na sua fala, como ela age e qual o seu estilo profissional quando esse (ou outros problemas) acontece(m): 93PFI: **“E sem ser AUTORITÁRIO, eu também não gosto muito de ficar me ESTRESSANDO, né? Então, levei na brincadeira a história da menina que estava desenhando. [...] Então, então aí também ↓ eu tentei lidar da maneira mais leve possível. ↓”**

²²⁹ Embora Bakhtin (2011) discorra, principalmente, sobre o estilo do discurso na obra literária, ele não se furta às discussões sobre o estilo do discurso no diálogo cotidiano. Portanto, nesta tese, tratamos do estilo profissional em uma atividade humana concreta, isto é, na atividade docente.

Essencialmente, a professora formadora nos diz que seu modo de lidar com problemas em sala de aula não corresponde a um comportamento autocrático, no qual os alunos são concebidos como seres passivos e supostos inimigos, mas um comportamento que sempre busca entrar em relação com o outro. Em outras palavras, ela investe na participação ativa dos alunos *na e para* a construção da própria formação profissional destes: 107PFI: **“Inclusive colocá-los no NOSSO lugar. [...] em uma aula eu falei: ‘Gente, um dia vocês vão estar no meu lugar, como é que vocês vão reagir, o que que vocês vão fazer? Situação tal, vocês estão se formando para serem professores, né?’.** Então, eu JOGO [*PFI o movimento de lançar algo*] **a realidade para eles também.**” / 109PFI: **“É uma estratégia [*PFI faz sinal positivo com a cabeça*], é uma estratégia. E aí eles param para pensar ‘Caramba, é mesmo’.”**

Enfim, com base nos enunciados, aqui, apresentados, compreendemos que as semelhanças na ministração de disciplinas teóricas e de prática de ensino da professora formadora de inglês são: 1. o uso de metáforas auxiliando na realização da atividade docente, bem como na própria formação inicial de seus alunos e 2. a busca em instaurar e/ou manter a interação entre alunos, conteúdo e professor. E no que concerne às diferenças, assinalamos: 1. a questão da preparação prévia da aula, ou seja, os tipos de texto e de linguagem são diferenciados e 2. o ritmo das aulas (acelerado ou mais tranquilo). Tudo isso pensado de acordo com cada grupo discente.

Isso posto, concluímos esse momento de análise e interpretação, respondendo à terceira questão específica de pesquisa: 3. *Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?* Para isso, fazemos uma síntese do que desenvolvemos a esse respeito ao longo desta seção secundária (4.3).

Em relação às disciplinas teóricas e de prática de ensino, concluímos que os dois professores formadores – independentemente do foco central (teoria ou prática profissional) da disciplina – buscam agir de forma bastante símile e coesa em suas salas de aula por meio de recursos linguísticos e/ou metalinguísticos. Citamos como exemplo: 1. a busca pela junção de teoria e prática; 2. o uso de metáforas com o propósito de formar futuros professores²³⁰; 3.

²³⁰ Esclarecemos, baseando-nos em Voloshinov/Bakhtin (1976) sobre a questão da metáfora em enunciados concretos, que o uso de metáforas, presente nas práticas dos dois professores formadores, está totalmente direcionado à formação inicial – com o intuito de auxiliar os alunos a assimilar conceitos muito abstratos –, bem como confinado, de forma específica, ao conteúdo teórico discutido em sala de aula. Em outros termos, a metáfora, para ser usada, deveria: 1. facilitar a compreensão de conceitos abstratos; 2. estar adequada ao conteúdo teórico apresentado e 3. formar futuros professores.

o diálogo frequente com os alunos; 4. a promoção da interação entre alunos, entre alunos e conteúdo teórico e entre alunos e professor formador; 5. o “outro” (o aluno) como foco da atividade docente; 6. a predisposição para o ajuste de seus atuais modos de agir e 7. a tendência à uma “emancipação dos pressupostos genéricos da ação” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 42).

Sobre as licenciaturas em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, pudemos constatar que nos dois cursos, os professores formadores entendem a aprendizagem e a formação inicial de seus alunos como um processo interativo, no qual a apropriação ativa e dialógica dos conhecimentos para a profissionalização supera a visão de senso comum da docência – entendida como uma exposição unilateral de conteúdos – e a visão do professor formador como um portador de verdades absolutas, estáticas e descontextualizadas.

Portanto, finalizamos esta seção secundária (4.3) evidenciando que o caráter aberto e dialógico do trabalho docente dos dois professores formadores nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE impede a manutenção do modelo tradicional e paralisante do ensino superior, no qual o professor formador é entendido como um transmissor de conhecimentos e o formando como um ser inativo na constituição de sua própria profissão. A exigência de pensar a formação inicial em outras bases encontrou na atividade (concreta e linguageira) dos dois professores formadores a certeza de que isso é possível.

Na seção secundária seguinte, tratamos de nossa questão geral de pesquisa: *Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?*

4.4 A LINGUAGEM, A INTERAÇÃO E O “OUTRO” COMO FATORES DE DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, chegamos à resposta da questão que norteia esta tese: *Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?* Para isso, procuramos mostrar o desenvolvimento (VIGOTSKI; 1998a, 1998b; VIGOTSKI *et al.*, 1994; FRIEDRICH, 2012; BROSSARD, 2012) na atividade linguageira e/ou, eventualmente, na atividade concreta dos dois professores formadores a

partir da materialização de alguns traços de caráter linguístico e/ou metalinguístico, conforme propõe Bakhtin (2015), presentes nos enunciados do Quadro 24.

Em outras palavras, em diálogo com estudos que dissertam sobre a concepção vigotskiana de *desenvolvimento* (COLE; SCRIBNER, 1998; OLIVEIRA, 1998; SCHNEUWLY, 1999/2002; SÉVE, 1999/2002; BROSSARD, 2012; FRIEDRICH, 2012; ERNICA, 2016; VERGNAUD, 2016) e com o entendimento do próprio Vigotski (VIGOTSKI; 1998a, 1998b; VIGOTSKI *et al.*, 1994) sobre o conceito em questão, mostramos – ancorados sempre em fatores linguísticos e/ou metalinguísticos – que certos enunciados (co)construídos pelos sujeitos implicados no processo teórico-metodológico, aqui, efetivado, podem revelar o desenvolvimento na atividade (linguageira e/ou concreta) dos dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Passemos, pois, ao Quadro 24 que reúne o *corpus* discursivo de enunciados concretos desses professores formadores.

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)²³¹
(continua)

MOMENTOS	
1.	1ª autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês
2.	2ª autoconfrontação simples com a professora formadora de inglês (duas situações)
3.	2ª autoconfrontação simples com o professor formador de espanhol (quatro situações)
4.	Formação <i>O ensino como trabalho</i> (duas situações: 1º e 3º dias da formação, respectivamente)
5.	Autoconfrontação cruzada (três situações)
CONTEXTOS DE CADA MOMENTO	
1.	Nesse momento da autoconfrontação simples, a pesquisadora, ao visualizar com a professora formadora uma sequência de uma situação concreta da primeira aula filmada de <i>Leitura em Língua Inglesa</i> (conferir essa sequência no momento 3, excerto 19PFI, no Quadro 19), pausou o vídeo da aula da professora e lhe fez uma pergunta.
2.	(1ª SITUAÇÃO): Havíamos solicitado à professora formadora que assistisse, na íntegra, as suas duas últimas aulas filmadas (uma aula de uma disciplina teórica e uma aula de prática de ensino) e selecionasse uma sequência de cada aula para a realização dessa segunda autoconfrontação simples. Após a visualização e os comentários realizados sobre as duas sequências pela professora formadora, fizemos-lhe uma pergunta. (2ª SITUAÇÃO): Durante a segunda autoconfrontação simples, ao discutir com a pesquisadora sobre a questão da universidade como um espaço de diálogo, a professora formadora resolveu falar sobre a falta (ou a escassa presença) de diálogo entre os professores formadores das licenciaturas da UECE.
3.	(1ª SITUAÇÃO): Nesse início da segunda autoconfrontação simples, o professor formador de espanhol pediu para comentar uma sequência de sua atividade concreta que tinha sido escolhida pela pesquisadora. Essa sequência pode ser conferida no Quadro 18, momento 3. (2ª SITUAÇÃO): Havíamos solicitado ao professor formador que assistisse, na íntegra, as suas duas últimas aulas filmadas (uma aula de uma disciplina teórica e uma aula de prática de ensino) e selecionasse uma sequência de cada aula para a realização dessa segunda autoconfrontação simples. Após a visualização e os comentários realizados sobre as duas sequências pelo professor formador, fizemos-lhe uma pergunta.

²³¹ Para responder à questão geral de pesquisa, trazemos unicamente um quadro (Quadro 24) com excertos de enunciados concretos dos dois professores formadores.

Quadro 24 – *Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)*

(continua)

	<p>(3ª SITUACÃO): A pesquisadora resolveu perguntar ao professor formador em que sentido as duas sequências escolhidas por ele, para a realização dessa segunda autoconfrontação simples, eram significativas em relação a todas as etapas anteriores da pesquisa.</p> <p>(4ª SITUACÃO): Após a visualização de algumas sequências da atividade do professor formador na disciplina de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>, nas quais ele dava aos seus alunos um parecer sobre as aulas filmadas por estes no momento de suas regências²³², a pesquisadora fez uma pergunta ao professor formador.</p>
4.	<p>(1ª SITUACÃO): No primeiro dia de formação, os assuntos tratados pela pesquisadora, entre outros, eram: <i>as prescrições descendentes e ascendentes, as dimensões coletivas e subjetivas da atividade, a (re)concepção e a organização das prescrições</i> (AMIGUES, 2004). A discussão sobre as prescrições oficiais emergiu a partir de uma sequência da segunda aula filmada de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> mostrada aos dois professores formadores, na qual a professora formadora de inglês dialogava com os seus alunos sobre as observações que estes haviam realizado em escolas de nível fundamental e/ou médio de Fortaleza.</p> <p>(2ª SITUACÃO): Também no primeiro dia de formação, outros assuntos tratados pela pesquisadora eram: <i>as verbalizações dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, a insuficiência das observações para a compreensão do real da atividade, as observações obrigatórias durante as disciplinas de prática de ensino</i> (MAGALHÃES; MORAES, 2016; MORAES; MAGALHÃES, 2017). A discussão tem início após a pesquisadora ler um trecho do artigo de Moraes e Magalhães (2017) sobre as observações obrigatórias realizadas pelos alunos das disciplinas de estágio de observação nas licenciaturas em língua estrangeira da UECE.</p>
5.	<p>(1ª SITUACÃO): Nesse momento da autoconfrontação cruzada, a pesquisadora mostra aos dois professores formadores uma sequência de sala de aula da professora formadora de inglês seguida do diálogo entre a pesquisadora e a professora formadora durante a primeira autoconfrontação simples realizada com esta. Esclarecemos que, durante a autoconfrontação simples, a situação concreta mostrava a professora formadora falando com seus alunos durante a disciplina de <i>Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa</i> sobre a questão da interação professor-alunos em sala de aula. Para facilitar a compreensão do diálogo ocorrido no momento da autoconfrontação cruzada, trazemos aqui o diálogo entre a pesquisadora e a professora formadora de inglês em autoconfrontação simples.</p> <p>43P: Você acha que a formação inicial nos cursos de licenciatura é :: acontece ESSA é :: TROca de experiências entre os professores formadores e os alunos? Você acha que é salutar essa troca? [...].</p> <p>44PFI: Eu acho que é salutar. Mas, SINceramente falando, é uma falha que eu acho que é da minha profissão, eu não converso muito com outros professores de prática. Então eu, realmente, NÃO SEI se isso está acontecendo ↔ em outras salas, não sei se eles [os outros professores formadores da UECE] acham isso uma coisa importante.</p> <p>45P: Você fala da prática do curso de Inglês/Português ou de TODas as línguas aqui da UECE?</p> <p>46PFI: Todas as línguas da UECE. A gente [os professores formadores das disciplinas de Estágio Supervisionado] teve uma reunião há alguns anos ↔ e depois não tivemos mais. Isso é um ponto que eu quero deixar claro. Eu PENso que os professores das práticas de TODAS as línguas deveriam se juntar pelo MENos uma vez por mês para dividir experiência e aprender um com o outro. Uns com os outros.</p> <p>Poucos segundos após o início da visualização da sequência acima descrita, o professor formador de espanhol pediu para a pesquisadora pausar o vídeo e iniciou o diálogo com a professora formadora de inglês.</p> <p>(2ª SITUACÃO): Nesse momento da autoconfrontação cruzada, os dois professores formadores visualizaram uma sequência da segunda aula filmada de <i>Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola</i>, durante a qual o professor formador via e comentava, juntamente com uma aluna da disciplina, o vídeo que esta havia feito de uma de suas aulas. A questão suscitada, entre o professor formador e a sua aluna, pela visualização das imagens, foi sobre o bem-estar e o cansaço do professor em sala de aula. Em seguida, os dois professores formadores visualizaram, também, uma cena da autoconfrontação simples na qual o</p>

²³² No momento da segunda aula filmada de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*, o professor formador discutia, individualmente, com seus alunos sobre a regência que estes haviam realizado durante a disciplina, a partir de uma gravação em vídeo feita por cada aluno de suas próprias aulas. Mais exatamente, um aluno entrava na sala de aula, enquanto os outros esperavam fora, e assistia, juntamente com o professor formador, o vídeo da aula. O professor formador pausava o vídeo, quando achava necessário, e fazia comentários a respeito do mesmo.

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

	<p>professor formador dialogava com a pesquisadora sobre essa sua atividade concreta (conferir Quadro 20, excertos do momento 4). Na autoconfrontação cruzada, ao final da apresentação das imagens, a pesquisadora pausou o vídeo e o professor formador de espanhol iniciou o diálogo.</p> <p>(3ª SITUAÇÃO): Esse diálogo entre os dois professores formadores e a pesquisadora correspondia ao momento final da autoconfrontação cruzada. A pesquisadora, para encerrar o último momento do processo para a (co)construção do <i>corpus</i> discursivo da pesquisa, fez uma pergunta aos dois professores formadores.</p>
EXCERDOS	
1.	<p>252P: [...] Tem alguma coisa significativa ++ para você, nessa fala? [<i>P quis dizer sequência e não fala</i>].</p> <p>253PFI: [...] Eh ::: eu poderia ter esperado um pouquinho mais [...] eu fiquei um pouco ansiosa de dizer a resposta [...] porque eu achei que eles estavam meio confusos. Então, às vezes eu acho que eu poderia explicar um pouco MAIS e esperar um pouco MAIS o feedback nesse <+>. ↓Especi- especificamente aí↓.</p> <p>254P: [...] Eu ia pedir exatamente para você comentar. Mas seria porque eles são alunos de semestre um?</p> <p>255PFI: É. ↔ Eu acho que sim. Acho que o conteúdo é um pouquinho mais aprofundado, tem noções que eles não têm contato AINDA. Então, eu tento dar esse <+>. Eu só preciso EQUILIBRAR para não dar LOGO a resposta. Então, a minha intenção é ajudá-los a pensar, a Minha autocrítica [<i>PFI faz um gesto apontando para si</i>] que eu faço é: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓Tentar ter uma resposta deles.↓</p> <p>256P: Você acha que seria melhor + para eles?</p> <p>257PFI: Acho. E para mim também (<i>risos de PFI</i>).</p> <p>258P: Por que para você?</p> <p>259PFI: Porque ::: eu escuto mais, né, eu aprendo mais. Eu me confio MAIS, eu desenvolvo em mim a confiança do feedback do aluno ++ né? ↓Eu acho que é um aprendizado para mim também.↓ A gente não sabe TUDO só porque a gente é professor, né. Então, eu acho que isso TAMBÉM é aprendizado. O aluno tem muito para ensinar.</p>
2.	<p>(1ª SITUAÇÃO):</p> <p>76P: [...] em que sentido essas sequências [...] foram significativas para você em relação às etapas anteriores da pesquisa, por que você ESCOLHEU essas sequências RELACIONando-as ao que a gente JÁ experienciou?</p> <p>[...]</p> <p>79PFI: Eu acho que porque quando <+>. Depois de tudo o que a gente discutiu **. VER a prática, eu consegui concatenar algumas coisas, né, na PRÁTICA do que a gente discutiu na teoria. Então, para MIM foi muito enriquecedor, porque :: se eu SÓ visse essas sequências [<i>PFI aponta para o vídeo</i>], sem as nossas discussões, seriam só sequências, talvez eu não tivesse a VISÃO que eu tenho AGORA, depois de tudo o que a gente conversou, né? Então, é um olhar mais crítico, eu me senti mais ATENTA, vamos dizer assim, ↓que eu observei essas (=) imagens↓, por tudo que, por todo o processo que a gente já passou, FEZ toda a diferença, seria totalmente diferente se você me jogasse essas imagens para eu assistir, eu ia ASSISTIR e ia dizer: “Ah, tudo bem, né”. ↓Talvez eu não me aprofundasse tanto↓. Então, para MIM foi muito enriquecedor. Aliás, está sendo.</p> <p>(2ª SITUAÇÃO):</p> <p>186PFI: Eh :: existe um MOVimento que até o III [<i>PFI nomeia PFE</i>] está colocando para a frente que são as <+> especificamente do Estágio [<i>PFI refere-se às disciplinas de Estágio Supervisionado</i>], são as REUNIÕES para a gente discutir o Estágio. Eu acho isso um MOVIMENTO legal. [...] nesses fóruns, a gente está discutindo a realidade, mas eu acho que ainda falta MUITO, eu penso que o PROFESSOR, o professor que DÁ a mesma disciplina que eu dou a noite, eu estou de manhã com uma disciplina e tenho a mesma a noite, a gente DEVERIA estar se encontrando, pelo menos uma vez por mês para conversar “O que você está fazendo? O que que você está vendo?”, né? E esse movimento eu só tenho visto com os Estágios, ↓eu não tenho visto com outras disciplinas↓.</p> <p>187P: E você acha que é interessante que as disciplinas de :: teoria também dialoguem [<i>PFI interrompe</i>].</p> <p>188PFI: TOTAL.</p> <p>189P: Tanto as disciplinas, como os professores?</p> <p>190PFI: Diálogo TOTAL, porque você tem SEMPRE o que aprender e sempre o que saber o que pode ser feito diferente. ↓Então, com certeza↓.</p> <p>191P: E você tem uma ideia de como isso poderia ser colocado na prática?</p> <p>192PFI: ENCONTROS mensais, encontros mensais de grupos, né, comissões. Comissão do Estágio Supervisionado já foi criada, Comissão da Estrutura e Uso, Comissão da Teoria Linguística, Comissão da Linguística Aplicada.</p>

QUADRO 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

	<p>193P: Você acha que seria recebido com bons olhos esses encontros pelo grupo maior?</p> <p>194PFI: <i>[PFI respira fundo]</i> Não sei te dizer não. Na MINHA concepção, SIM. Mas eu não sei ATÉ que ponto as pessoas estão comprometidas a isso, a fazer isso, porque todo mundo está sempre CORRENDO, fazendo mil coisas, a gente é MUITO ocupado [...]. Mas sempre tem alguém que está disposto [...].</p> <p>195P: Mas você acha que seria uma boa ideia?</p> <p>196PFI: Acho, acho.</p> <p>197P: E isso [...] ajudaria [...] na melhor preparação desses futuros professores?</p> <p>198PFI: Com CERTEZA.</p> <p>199P: Esses encontro com os formadores, entre os formadores?</p> <p>200PFI: Com certeza, porque eles estão trocando ideias, estão trocando experiências e aquilo vai ENRIQUECER, e quando você troca experiências você enriquece sua formação <i>[PFI aponta para si]</i> você É um MELHOR professor para o seu aluno, ↓ você tem mais o que dizer para o aluno ↓, tem MAIS conteúdo, né, tem mais VIVÊNCIA, tem uma OUTRA perspectiva de repente. Esses pequenos encontros com o // <i>[encontros de PFI com PFE durante a formação O ensino como trabalho]</i> ↑ já me deram outras perspectivas ↑ de coisa que eu vi ele falar, ele fazer, que eu NÃO tinha pensado e foi muito pouco, né, imagina isso MENSALMENTE, né, ↑ durante todo o ano ↑.</p>
3.	<p><i>(1ª SITUAÇÃO):</i></p> <p>27PFE: Eu quero, eu quero COMENTAR. [...] uma coisa que DE FATO me chamou MUITO a atenção, VENDENDO, ME vendo na atuação eh :: [...] algo que me deixou FELIZ, né, eu fiquei muito SATISFEITO de VER no vídeo que é possível – que ↑ eu tenho condições de dar <i>feedbacks</i> para os alunos ↑, <i>feedbacks</i> SITUADOS, FUNDAMENTADOS, a partir das leituras que eu faço, né? E uma coisa que me levou à REFLEXÃO é que a gente cobra MUITA formação continuada da parte dos professores da educação básica, MAS essa formação CONTINUADA ela NÃO É ↓ tão discutida no ensino superior ↓, né? Talvez porque se parta do pressuposto de que o professor universitário ↑ está todo o tempo estudando ↑. Mas, NÃO NECESSARIAMENTE. Eu, às vezes, eu ME questiono inclusive de que tem ÉPOCAS da vida assim, épocas do ano que eu me sinto um BUROCRATA, que eu NÃO estou conseguindo ler NADA, estudar NADA, eu estou SÓ fazendo as coisas burocráticas [...].</p> <p>28P: Você acha que os professores formadores deveriam ter formações continuadas?</p> <p>29PFE: Eu acho que (=) eu não acho SÓ isso, né? Como eu trabalho aqui <i>[na UECE]</i>, desenvolvo pesquisas sobre <+>. Um dos tipos de discurso sobre os quais a minha pesquisa recai é o discurso acadêmico, né, [...]? E por quê? “Em que momento da MINHA vida, como pesquisador, eu comecei a me VOLTAR para as PRÁTICAS de linguagem na universidade?” Foi quando eu PERCEBI que A GENTE do ensino superior, a gente é meio que INTOCÁVEL, assim <i>(risos)</i>. ↑ Nós somos os pesquisadores ↑, a gente vai LÁ na educação básica, FAZ a pesquisa, “mete o dedo na ferida” do outro professor <i>[PFE refere-se aos professores do ensino básico]</i>, mas a gente não se, a gente não se autorreflete, na maioria das vezes, né? A gente está TODO tempo dizendo que TEM que TER formação continuada para o professor da educação básica e eu não sei se a gente tem (=), formação continuada, sei lá.</p> <p>30P: Você fala de formações mais voltadas para a teoria ou mais voltadas para a PRÁTICA de vocês em sala de aula?</p> <p>31PFE: Eu acho que para os DOIS <i>[PFE faz sinal positivo com a cabeça]</i>, eu acho que para os dois. Eu acho que na verdade <+>. Assim, é um terreno de disputa de poder. O ensino superior e as NOSSAS práticas docentes no ensino superior é :: uma ↑ arena de poder ↑ que a gente não conseguiu FURAR para entrar <i>(risos)</i> <i>[PFE faz sinal negativo com a cabeça]</i>. Acho que QUASE ninguém conseguiu. Não tem pesquisa, por exemplo. PROBLEMATIZAR a prática do professor do ensino superior, ↑ quase não tem, quase não tem ↑. [...] E acho que a gente SIM, deveria, se nós fossemos fazer uma pesquisa DESSE tipo, eu acho que nós descobriríamos que nossos professores do ensino superior, PELAS condições de trabalho, SOBRETUDO, não têm formação continuada <i>[PFE faz sinal negativo com a cabeça]</i>. Dá a mesma aula, dá a mesma disciplina durante muito tempo, passa muito tempo <+>. Termina o doutorado e pronto. EU mesmo, eu estou falando ISSO ancorado em MIM, ↑ e olha que eu estudo, viu? ↑ <i>[PFE faz sinal positivo com a cabeça]</i> [...].</p> <p>32P: E você tem refletido sobre a sua prática?</p> <p>33PFE: **Muito. Eu acho que eu reflito. [...] Tem um instrumento avaliativo que eu construí, que TEM, né: “Como você avalia isso? Como você avalia aquilo?” Os pontos da aula. [...] mas assim, eu vou, EU mesmo vou fazendo a AUTOavaliação. Por exemplo, MUITO texto, POUCO texto, tudo isso eu avalio, passei muita leitura, passei pouca leitura, a avaliação foi boa, a avaliação não foi. Eu vou, eu estou sempre nesse sentido, eu TENTO. Bom, é isso. [...] Eu refleti e não tem formação continuada SISTEMÁTICA para o professor de ensino superior e deveria TER, por que NÃO? Em que que nos difere dos outros, né?</p> <p><i>(2ª SITUAÇÃO):</i></p>

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

51P: A sua sensação, como é que foi ver TUDO do início até o fim *[nesse momento da pesquisa, PFE havia visualizado, na íntegra, suas aulas de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola e de Produção Escrita em Língua Espanhola]*?

52PFE: ***. Eu vou começar dizendo o que NÃO foi, para ver se eu consigo <+>. Não, não deu vergonha, não. Eu também ↑ não fiquei triste↑, no sentido de :: me sentir DECEPCIONADO, por exemplo, não. Em ALGUNS momentos foi divertido ME VER ali, né, naquela experiência. Eu me senti ORGULHOSO em alguns momentos assim vendo, “Ah, legal eu estou fazendo o que é para fazer e estou fazendo direitinho”. *[PFE pensa um pouco antes de comentar]* “O que mais?” Foi confortante, **eu PERCEBI vendo a minha autoconfrontação que o método** *[uma adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação]* **que eu uso no Estágio, que eu já usava antes de participar da pesquisa** *[da pesquisa desta tese]*, ↑ **é muito legal↑** *[PFE faz sinal positivo com as mãos]*. **Inclusive eu até pensei em MUDAR a ideia, de TENTAR, por exemplo, aprender a fazer as sequências** *[PFE aponta para vídeo]*. **Ao invés de eu ver na hora, eles** *[os alunos de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola]* **me trazerem e eu fazer as sequências.**

53P: Por que você pensa nisso?

54PFE: **Porque eu PERCEBI que quando, quando eles TRAZEM para mim a aula toda é :: é mais difícil FLAGRAR esses momentos que são significativos ↑ para eles↑, se eu fizesse desse jeito** *[com sequências escolhidas pelos alunos]* **eu poderia analisar com eles AQUILO que ELES acham que é significativo para eles, entendeu?**

55P: E você acha que não aconteceu isso?

56PFE: Eu acho, eu acho que no Estágio, ↑ **do jeito que eu faço↑, eu acho que eu acabo discutindo MAIS coisas que são significativas ↑ para mim↑, do meu ponto de vista, do que o que eles** *[os alunos de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola]* **acham como significativo, entendeu?** Acho que se eu fizesse ASSIM *[PFE aponta para vídeo]*, MONTANDO a sequência, do jeito que você fez: “Professor, veja aqui e aí depois tem uma outra sequência, e volta”. Aí acho que eu <+>. Seria mais útil aquela autoconfrontação, está muito legal a de Estágio *[Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola]*, mas ↓ eu acho que assim *[PFE aponta para vídeo]* ficaria melhor↓.

(3ª SITUAÇÃO):

73P: [...] **em que SENTIDO essas duas sequências que você escolheu, elas são significativas para você em relação a TUDO o que a gente viveu desde o início do PROCESSO dessa pesquisa?**

74PFE: **Eu ++ AGORA, vendo essas duas <+>. Mas eu não vou falar especificamente dessas duas, mas eu vou falar delas em conjunto com a outra, né? HOJE eu já vejo essa, essas duas sequências e todas as outras entendendo que o trabalho docente NÃO é aquilo que eu realizo em sala de aula (risos). O trabalho docente é aquilo que vem ANTES e DEPOIS, como a gente viu na formação, né? As leituras que eu fiz, “taramramram”. Uma OUTRA coisa TAMBÉM que eu percebo AQUI, a história do dialogismo, as vozes que ME atravessam para vir para CÁ, vozes positivas ou vozes negativas, né?**

75P: Que se apresentam na sua prática, né?

76PFE: É, exatamente. **Que ESSE** *[PFE aponta para vídeo]* **tipo de exercício** *[PFE falava do exercício de se ver trabalhando]* **↑ deveria ser constitutivo↑. De tempos em tempos a gente deveria fazer ISSO, se VER dando aula, né. Porque a gente vai fazendo, fazendo, fazendo, fazendo e não SE AVALIA, né. Então, se a gente está cometendo erro a gente não para para pensar.** Porque eu acho que na correria, chega no final do semestre ↑ **você está morto↑, querendo só se livrar daquilo. Então, eu acho que DE FATO eu CONSEGUI encontrar coisas da formação** *[formação O ensino como trabalho]* **++ para cá** *[PFE se refere à sua atividade docente]*.

(4ª SITUAÇÃO):

194P: É :: a gente viu aí os quatro alunos *[alunos da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola]*, né, os momentos FINAIS da filmagem e da discussão que vocês tiveram, né. Então assim, é :: você dá o seu parecer final, né, para cada aluno, [...] mas assim, (=) você acha que ELES estão SATISfeitos, eles FICARAM satisfeitos ↑ com as aulas que eles deram?↑

195PFE: Eu ACHO que eles ficaram satisfeitos com as aulas que eles DERAM, mas <+>. Inclusive pelos *feedbacks* que eles vão me dando AO LON :: GO da regência, né, que eles vão, a gente vai conversando, vai trocando ideia, eu tenho um grupo no *whatsapp*.

196P: Já teve essa discussão que eles mostraram *[PFE interrompe]*.

197PFE: **JÁ. Mas ↑ vendo aqui agora↑ eu acho que eu faria diferente. ASSIM, eu acho que além de eu DAR a minha avaliação final, eu antes deveria perguntar a DELES.**

198P: Como é que você perguntaria para eles?

199PFE: É :: “Como é que VOCÊ avalia globalmente a sua regência?”

200P: Por que que você acha que deve perguntar?

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

	<p>201PFE: Apesar de eu fazer isso no COMEÇO, né? No começo que eles vão ASSISTIR eu digo “Me conta um pouco como foi e tal” e eles ALI já dizem as PRIMEIRAS dificuldades, porque eu acho que no final das contas, AQUI [PFE aponta para vídeo] e agora, VENDO, eu percebi assim, né? É muito tipo assim, ↑ eu digo↑, “Como assim só eu digo, né?” ELES poderiam falar também. Pode ser que nem seja verdade, ↓ eles talvez nem sintam o que eu estou dizendo↓, mas também NÃO são críticas pesadas, né, muito mais no sentido de MOTIVAR mesmo, mas eu ACHO que ficaria MAIS interessante se eu dissesse: “Como você se avalia?” e ↓ depois eu dou o meu ponto de vista↓, LÁ no final, né? Porque ao longo da sequência a gente dialoga os dois, mas esse, esse <+>. Fica parecendo <i>Casos de Família</i>²³³, né, eu sou a apresentadora que vou LÁ e dou aquele conselho final e todo mundo bate palmas. ↓ Acho que não é bem assim. Talvez não seja bem assim. ↓</p> <p>202P: Então assim, você acha que ali no final, depois que você dá o seu [PFE completa pensamento de P].</p> <p>203PFE: Parecer.</p> <p>204P: Parecer, né? Você acha que eles ainda PODERIAM ter algum comentário a fazer? Eles poderiam ainda ter alguma observação sobre a AULA deles? Ou eles realmente estavam satisfeitos com o SEU parecer?</p> <p>205PFE: Pela pergunta que você está me fazendo, AGORA eu estou me perguntando o seguinte <+>. É, talvez eles TENHAM e eu NÃO perguntei, né? Tipo: “Você tem mais alguma coisa a dizer?” ↓ Eu não perguntei isso. ↓ É, verdade, eu só me dei conta agora.</p> <p>206P: Então, você acha que seria interessante que eles [PFE interrompe].</p> <p>207PFE: SERIA. Eu acho que antes de EU dar o meu PARECER, dizer a eles: “Faça uma avaliação global da sua prática”, aí eu DOU meu parecer. E aí, no final, eu acho que eu ainda deveria perguntar: “Você quer destacar mais alguma coisa? Quer pergun-?”, né?</p> <p>208P: E você acha que isso seria bom para a formação [PFE interrompe].</p> <p>209PFE: Eu ↑ vou adotar para agora. ↑</p> <p>210P: E você acha que ↑ ele mesmo [o aluno da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola] dar o parecer↑ sobre a aula seria BOM para a ↑ formação dele? ↑</p> <p>211PFE: Eu ACHO. Se bem que eles “Ave Maria”. Os alunos têm uma resistência no negócio de autoavaliação, né. “Professor eu não sei fazer, não sei avaliar, não sei o quê”. Mas SEM dúvida, autoavaliação é FUNDAMENTAL para a prática, é ↑ para a vida↑, né. Esse LANCE da gente estar se autoavaliando é FUNDAMENTAL para a gente inclusive ++ REVER posicionamentos, ↓ rever práticas, rever posturas↓, né? É ++ legal.</p> <p>212P: [...] você sabe me dizer se os alunos, eles preferem receber ou FAZER essa discussão ou RECEBER esse <i>feedback</i> SEU, individualmente? Você perguntou isso para eles? Se eles preferem fazer essa discussão com o vídeo, individualmente? Você, ele e a imagem.</p> <p>213PFE: *** Não, eu não perguntei. Eu PARTI do PRESSUposto de que como é algo da PRÁTICA deles e que pode mostrar ++ fragilidades. Eu acho que assim, em respeito a eles, eu prefiro fazer SÓ ++ com eles, mas ↓ eu nunca perguntei não.</p> <p>214P: Nunca perguntou. Essa é uma opinião mais sua, mas você nunca perguntou para eles?</p> <p>215PFE: ↑ O que seria muito legal. ↑ Assim, por exemplo, pegar, FAZER uma aula e pegar essas sequências e colocar, mas teria que TER um aluno que topasse ter sua imagem colocada para a discussão, mas eu acho que seria uma BOA aula, pedaços das aulas de todos eles.</p>
4.	<p>(1ª SITUAÇÃO):</p> <p>218P: Só revisando o último slide, tá? Foi o que a gente trabalhou hoje. “As prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, são também constitutivas de sua atividade” [P lê trecho do texto²³⁴]. Então, é importante você conhecer e saber reconceber, adaptar.</p> <p>219PFE: Aí talvez, Elisandra, aquela discussão que a gente teve na entrevista [PFE se refere à entrevista individual oral gravada no início do processo de (co)construção do corpus desta tese], AGORA [naquele momento da discussão sobre as prescrições] ela me faz ainda MAIS sentido, aquela ::: aquela FALTA que eu sinto do TRABALHO com os documentos oficiais nas disciplinas de Estágio do</p>

²³³ Conforme o site oficial do canal SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), o programa televisivo *Casos de Família* é baseado em conflitos interpessoais que acontecem entre membros da mesma família, vizinhos e até do ambiente de trabalho. Os problemas do cotidiano de qualquer pessoa são abordados, independente da classe social. Pessoas anônimas revelam suas histórias e abrem suas vidas, supervisionadas pela psicóloga Anahy D’amico. “Esse é o único programa do gênero que tem um psicólogo”, explica a apresentadora Christina Rocha. A plateia também participa da atração com opiniões e perguntas sobre as histórias contadas no palco. As experiências narradas pelos convidados são sempre verídicas, segundo o site. (<https://www.sbt.com.br/auditorio/casos-de-familia#fique-por-dentro>).

²³⁴ Texto de Amigues (2004, p. 42).

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

<p>espanhol. 220P: Você falou. 221PFE: Não haveremos conteúdos programáticos. Porque são temas esparsos que eu acho que TODOS poderiam ser tratados SE a gente discutisse ↑ só os documentos oficiais↑, até porque o espanhol tem uns documentos muito privilegiados. Por exemplo, as Orientações Curriculares de 2006²³⁵ têm um capítulo MUITO massa SÓ do espanhol e os nossos alunos [P interrompe]. 222P: Se partisse daí, né? 223PFE: Eles [os alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado] NÃO leem, ou eles leem pedaços que a gente leva ou eles NÃO leem. Eles NÃO conhecem esses documentos [PFE faz gesto negativo com a cabeça]. 224PFI: Eles não vão nem atrás, né? 225PFE: ↑ Vão não. ↑ 226P: É como se não fossem importantes, como se: “Pronto, eu vou dar minha aula, isso não importa, isso aqui não serve”. Serve, né? 227PFE: ESSA é uma das mudanças que eu pretendo propor: que os documentos oficiais se tornem conteúdos programáticos ↑ mais centrais nos programas das disciplinas. ↑ 228P: Eles [P se refere aos documentos oficiais] têm que fazer parte [PFE interrompe]. 229PFE: É, exato. 230PFI: Faz tempo que eu tenho muita vontade de unir <+>. A gente fez há MUITOS anos, mas fazer de novo, reuniões periódicas do pessoal dos Estágios de TODAS as línguas, porque é TANTA coisa em comum. 231PFE: Já estamos <+>. Traga o chocolate. 232PFI: Ah é? Ninguém me convidou. 233PFE: Traga o chocolate. Ah :: eu me quexei de algumas insatisfações de conteúdo programático e do gênero com a Elisandra [isso ocorreu durante a primeira autoconfrontação simples realizada com o professor formador de espanhol] que DIALOgicamente passou para a Rozania que DIALOgicamente me passou que DIALOgicamente mandarei um e-mail para vocês [os professores formadores das disciplinas de Estágio Supervisionado da UECE] convidando para, para um negócio assim que fosse tipo uma reunião de trabalho mas que depois tem um café. Porque ↑ nem só de trabalho vive o homem↑, né? Vamos tentar ver o que é que um Estágio está fazendo e tal, para gente tentar se REARTICULAR. 234PFI: Vou esperar o e-mail convite. 235PFE: ↑ Deixe comigo. ↑ Perto de um lugar que tenha café. 236P: Tudo DIALOgicamente, né? 237PFE: ↑ Tudo dialogicamente marcado. ↑</p> <p>(2ª SITUAÇÃO): 407P: [...] “algo que nos confirma que somente a simples observação da atividade inicial de professores experientes não leva os alunos em estágio de observação a compreender, a refletir sobre o real da atividade docente”²³⁶ [P lê trecho do artigo]. O que eles [os alunos das disciplinas de estágio de observação] vão ver ali é o MÍNIMO e pode até ser uma compreensão errada. A conclusão que eles vão tirar <+>. E o professor formador tem que ter consciência disso, ele [o aluno estagiário] não está vendo o trabalho daquele trabalhador no máximo possível, porque ninguém vai conseguir ver tudo, muito menos o máximo. Ele não está vendo e isso vai ser o trabalho dele [do aluno em formação inicial] futuramente, né? [...] 410PFE: O Seminário²³⁷ que a gente propôs. NOSSA! Isso ia ser muito discutido. A gente precisa rever inclusive <+>. Melhor do que dar um monte de horas para os meninos observarem as aulas,</p>
--

²³⁵ O professor formador de espanhol se refere às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). No volume 1 do documento – *Linguagem, Código e suas Tecnologias* – há um capítulo dedicado ao “Conhecimento de Espanhol”. No total são 39 páginas que tratam da língua espanhola. Esse material encontra-se disponível em formato pdf no portal do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

²³⁶ Artigo de Moraes e Magalhães (2017, p. 114).

²³⁷ No terceiro dia da formação *O ensino como trabalho*, os dois professores formadores sugeriram que fizéssemos um Seminário do LIFT (Grupo de estudo *Linguagem, Formação e Trabalho*) voltado, especialmente, para os professores formadores de prática de ensino das licenciaturas da UECE, no qual apresentariamos os aportes teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, tal como fizemos durante a formação que lhes foi proporcionada para a realização desta tese.

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

	<p>talvez fosse DIMINUIR a quantidade de observações e dentro das horas, são quarenta /// [PFE nomeia PFI]?</p> <p>411PFI: São **</p> <p>412PFE: Eles ficam quantas horas na escola?</p> <p>413PFI: São dezenove dias ++. Dezenove dias.</p> <p>414PFE: Vezes dois? Quase quarenta, né?</p> <p>415PFI: É.</p> <p>416PFE: Trinta e oito.</p> <p>417PFI: É.</p> <p>418PFE: Em vez dele observar trinta e oito aulas, ele observar metade disso e a outra metade do tempo ele utilizar para conversar, dialogar, enfim, né. ↑ Dialogar com o professor.↑ [...]</p> <p>423P: [...] a gente precisa dar um fechamento [P se refere a dar um fechamento para a formação O ensino como trabalho]. É :: as conclusões eu deixo para vocês. Tudo o que a gente VIU, né, nesses três dias, nesses três encontros é :: se vocês quiserem comentar alguma coisa [...].</p> <p>424PFI: É :: primeiro que trabalho real muitas vezes é inacessível para quem está te observando, então eu acho que CABE ao professor formador criar maneiras de que o :: o estagiário consiga ter acesso ao MÁXIMO possível a esse trabalho real, seja através de questionários ou de outras formas, né, conversas até, conversas informais com o professor e <+> . Existe MUITO mais por trás de uma aula do que a gente possa imaginar [...].</p>
5.	<p>(1ª SITUAÇÃO):</p> <p>263PFE: ///[PFE nomeia PFI], é :: vendo tu falar, deixa eu te fazer uma pergunta, na verdade era uma <+>. Às vezes tu não tem a SENSação de que a gente deveria ↑COLOcar o Estágio abaixo e RECONStruir ↑?</p> <p>264PFI: Em que sentido?</p> <p>265PFE: No sentido de a GENte ver todas essas <+>. Porque o Fórum já foi uma iniciativa nesse SENTido, tu não tem essa sensação de que :: “Não, peraí, vamos SENtar e vamos REVER esse negócio TODO?”</p> <p>266PFI: Tenho a sensação, principalmente [PFE interrompe PFI].</p> <p>267PFE: Considerando o que a ///, as insatisfações da ///, as insatisfações da fulaninha, as necessidades da ///.</p> <p>268PFI: É ISso AÍ. Eu tenho necessidade de OUvir o que os outros têm a dizer. Porque eu me sinto muito isolada fazendo o meu trabalho, porque eu me lembro que nós nos reunimos em dois mil e NOVE e o que EU sigo é o que foi DEcidido naquele dia, no meu dia a dia: o tempo de sala de aula, o tempo de observação. Eu sigo tudo o que foi decidido ali, com reunião com a ///. Estava um monte de gente de várias línguas. Depois Disso, ESSA é a primeira vez, o Fórum, é a primeira vez que a gente está se reunindo [...].</p> <p>269PFE: É, mas vai dar certo.</p> <p>270PFI: [...]. Mas eu tenho <+>. Eu sinto falta de OUVIR.</p> <p>271PFE: É.</p> <p>272PFI: “O que é que você está FAzendo? O que que eu POsso aprender com você?” [PFI simula um diálogo]. Por exemplo, quando a gente trocou os planos, os nossos planos e [PFE completa pensamento de PFI].</p> <p>273PFE: Relatórios.</p> <p>274PFI: Relatórios. Foi massa, porque eu ABRI o dos outros: “Caramba, isso aqui eu nunca tinha pensado”. É uma troca maravilhosa, né? ↓ Então eu sinto falta disso ↓. Nesse sentido de “O que você está fazendo?” e “Vamos meio que padronizar aqui algumas coisas, né?”</p> <p>275PFE: ISSO. Eu também acho.</p> <p>276PFI: Né? ↑ Para a gente seguir o mesmo caminho.↑ Então, eu fico até com VERGOnha, o aluno pergunta coisa dos Estágios III e IV e eu não sei. Não sei o que está sendo feito, né. Eu sei ALI o que foi decidido naquela reunião. Então eu FALO o que eu sei [...].</p> <p>277P: E ao que se deve essa falta de troca entre vocês? [...].</p> <p>278PFI: A gente não está se encontrando, eu acho que é a vida, né? A gente faz MUI :: ta coisa, eu acho que a gente faz muita coisa. A gente estava até comentando isso, não existe férias. [...] Eu acho que FALTou essa iniciativa que eu achei MARAvilhosa de fazer um Fórum para a gente conversar. Até DENTRO da universidade, você está sempre CORRENdo. Eu tenho me policiado para chegar mais cedo e ficar na sala dos professores, CONVERSAR com as pessoas [...].</p> <p>279PFE: O Fórum já deu um alento muito BOM. Assim, eu já vejo o pessoal mais RESPIrando assim, mas às vezes eu tenho essa sensação mesmo, a gente PRECISA e o Fórum está fazendo ISSO, eu acho, devagarinho o Fórum está fazendo isso. É que de fato a gente ainda NÃO chegou nas pautas que nos permitem REORGANIZAR esse edifício que a gente levantou.</p> <p>280PFI: Sim.</p>

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(continua)

281PFE: Torto, né, assim. A gente ainda não chegou <+>. A gente viu as resoluções, mas a gente ainda não foi para aquela ↑parte mesmo prática↑, do relatório, dos CONTEÚDOS programáticos [PFE interrompe].

282PFI: Que vai ser o próximo ano, né?

[...]

310PFE: É.

311PFI: [...]. Foi uma iniciativa maravilhosa.

312PFE: Está, está dando certo.

313P: São os professores de prática que estão se reunindo?

314PFE: **Uma vez por mês, ↑ todo mundo de todas as línguas.↑ Está dando certo assim [...].**

(2ª SITUAÇÃO):

457PFE: Não mesmo, com a turma toda não. [PFE se referia ao fato de não ter discutido, com todos os alunos da disciplina, sobre a saúde e o bem-estar do professor]. É isso mesmo, não é uma agenda, ↑ não é uma coisa que eu trato sempre↑.

458PFI: Eventualmente.

459PFE: **Nesse caso, eu VI a menina [a aluna da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola], aí eu falei [sobre a saúde e o bem-estar docentes]. Entendeu? Mas eu acredito que depois dessa experiência [em autoconfrontação simples] ↑ eu vou tentar me lembrar↑ no Estágio de tratar dessa questão que é importante.**

460P: É :: porque os outros alunos não tiveram essa [PFE interrompe].

461PFE: Não, os outros [P interrompe].

462P: Não participaram, né?

463PFE: Os outros não.

464P: Apenas essa [PFE interrompe].

465PFE: Só essa aluna [PFE fez gesto positivo com a cabeça].

(3ª SITUAÇÃO):

768P: [...] durante a formação e durante a autoconfrontação cruzada vocês tiveram acesso à atividade do outro, saber como o outro está trabalhando. [...] **como foi essa ++ sensação de ver TÃO de perto o outro professor, VER o outro professor DENTRO da sala de aula dele?**

769PFI: Ah, eu adorei.

770PFE: Legal.

771PFI: Achei MUITO bom.

772PFE: **Eu achei * super interessante, porque a gente acaba SE COMPARANDO.**

773PFI: **↑ E se vendo, né.↑**

774PFE: **E SE VENDENDO e VENDENDO o colega.** Eu fiquei por exemplo, imaginando, vendo a /// [PFE nomeia PFI] dando aula, o quanto a /// é TRANQUILA dando aula. ↓ Sentada, calma, tranquila, fala pausadamente↓, eu fiquei pensando que eu PRECISO fazer aulas mais assim, porque eu acho que ESSE tipo de aula GERA uma construção de conhecimento ↑ para mim muito bacana.↑ [...] Eu acho que eu já NÃO sou tão ASSIM, eu sou um professor mais, ↑ ainda estou muito agitado↑, né?

775PFI: ↑ E eu já queria ficar mais em pé↑ (risos).

776PFE: Pois é.

777PFI: Eu peguei isso aí para mim. Assim, achei bacana isso. [...].

778PFE: Sim.

779PFI: Né.

780PFI: Mas eu acho que é muito a minha personalidade também, eu sou mais [PFE completa pensamento de PFI].

781PFE: Tranquila.

782PFI: Tranquila. ↑ Me acostumei↑, até para MIM eu acho que isso me ajuda, né, para eu não me ATROPELAR muito.

783PFE: E você se poupa também.

784PFI: Me poupo, pronto, trabalho realmente [PFE interrompe].

785PFE: É, se poupa, porque é muita aula.

786PFI: É.

787PFE: **Além do mais eu também diria que, uma coisa <+>. A metodologia [PFE refere-se ao quadro metodológico da autoconfrontação] foi interessante aqui, né, porque em momento NENHUM eu tive vergonha, eu NÃO senti vergonha de me ver dando aula para a colega.**

788P: É, pronto, isso.

789PFI: Eu também não.

Quadro 24 – Corpus discursivo: os dois professores formadores (PFE e PFI)

(conclusão)

<p>790P: Como você se sentiu? 791PFE: Confortável. 792P: Invadido? Com vergonha? 793PFE: Não. 794PFI: De jeito nenhum. 795PFE: Não. 796PFI: Eu acho que é, isso vem muito da maturidade também, né? ↓A gente se vê muito “no mesmo barco”. ↓ 797PFE: Isso, é. 798PFI: Eu sinto isso, nós queremos as mesmas coisas. 799PFE: É, é. 800PFI: ↑Ideologicamente falando. ↑ 801PFE: Isso. 802PFI: Estamos caminhando para o mesmo lugar. 803PFE: Para o mesmo lugar. 804PFI: Então, a gente meio que ↑ se enxerga um no outro. ↑ Eu senti assim. 805PFE: É, também. Foi tranquilo, uma metodologia válida. E muita TROCA de dica, né? “Ah, eu posso usar a filmagem da aula quando eu não puder ir assistir a aula”. “Ah, eu vou dar a dica do espanhol instrumental [PFE refere-se à disciplina de Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos] elaborar material didático. Entendeu (risos)? 806PFI: Foi FANTÁSTICO. 807PFE: Essa troca. 809PFI: A experiência ↑ foi muito boa. ↑ 810PFE: É. 811PFI: Muito boa mesmo. 812PFE: Parabéns, funciona bem a metodologia (risos). 813PFI: Deu certo (risos). 814PFE: Daniel Faïta é inteligente (risos).</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Iniciamos esse momento final de análise e interpretação, esclarecendo que, em todos os momentos do Quadro 24, percebemos, na atividade linguageira dos dois professores formadores sobre sua atividade concreta, traços reveladores de *desenvolvimento*²³⁸, no entanto, trouxemos para o corpo de nosso texto interpretativo somente alguns excertos de enunciados que nos pareceram mais substanciais em relação ao escopo dessa seção secundária (4.4)²³⁹.

Como ponto de partida, tomamos o primeiro momento do Quadro 24, quando, ao ser incitada a dizer o que via de significativo em uma sequência apresentada pela

²³⁸ Sempre que utilizarmos teoricamente o termo *desenvolvimento* nesta pesquisa, estaremos alicerçados nos estudos de Vigotski (VIGOTSKI; 1998a, 1998b; VIGOTSKI *et al.*, 1994) sobre a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, bem como em estudos de autores que dialogam com essa teoria (COLE; SCRIBNER, 1998; OLIVEIRA, 1998; SCHNEUWLY, 1999/2002; SÉVE, 1999/2002; BROSSARD, 2012; FRIEDRICH, 2012; ERNICA, 2016; VERGNAUD, 2016, dentre outros). Sobre a conceptualização de *desenvolvimento*, na perspectiva vigotskiana, ver seção secundária 2.9.

²³⁹ Cabe esclarecer que, em alguns enunciados presentes nos Quadros 18, 19, 20, 21, 22 e 23 (seções secundárias 4.1, 4.2 e 4.3), também percebemos traços reveladores de desenvolvimento, embora não os analisemos nesta seção (4.4). Essa opção por não trazer enunciados dos Quadros precedentes para esta seção se deu porque já apresentamos no Quadro 24 vários e significativos exemplos de traços de desenvolvimento na atividade linguageira dos dois professores formadores.

pesquisadora, durante a primeira autoconfrontação simples realizada, a professora formadora de inglês se deu conta de seu agir em sala de aula e, por meio da linguagem, reconsiderou esse agir: 253PFI: “[...] **Eh :: eu poderia ter esperado um pouquinho mais [...] eu fiquei um pouco ansiosa de Dizer a resposta [...] porque eu achei que eles estavam meio confusos. Então, às vezes eu acho que eu poderia explicar um pouco MAIS e esperar um pouco MAIS o *feedback* [...].**” / 255PFI: “**Então, eu tento dar esse <+>. Eu só preciso EQUILIBRAR para não dar LOGO a resposta. Então, a minha intenção é ajudÁ-los a pensar, a Minha autocrítica [PFI faz um gesto apontando para si] que eu faço é :: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓**”.

Do ponto de vista da teoria sócio-histórica vigotskiana, diríamos que esse momento de diálogo foi organizado de forma que propiciasse à professora formadora de inglês o máximo de oportunidades possíveis para um engajamento linguageiro e reflexivo a respeito de sua própria atividade docente. Com efeito, diante da imagem de sua atividade concreta, da pesquisadora e, por conseguinte, da pergunta feita por esta última (252P: “[...] **Tem alguma coisa significativa ++ para você, nessa fala?**” [*P quis dizer sequência e não fala*]), a professora formadora materializou sua reflexão a respeito de seu agir e nos mostrou o traçado do desenvolvimento dessa reflexão em sua atividade linguageira.

Esse traçado, a nosso ver, conflituoso²⁴⁰ de seu discurso nos sugere que a professora formadora parecia se preocupar, sobremaneira, em explicar sua atividade concreta – não apenas descrevê-la – e em realizá-la, mais tarde, de um outro modo. Vejamos o seguinte enunciado extraído do *corpus* discursivo: 253PFI: “[...] **eu fiquei um pouco ansiosa de Dizer a resposta [...] porque eu achei que eles estavam meio confusos**”. / 255PFI: “**Então, eu tento dar esse <+>. [...] a minha intenção é ajudÁ-los a pensar, a Minha autocrítica [PFI faz um gesto apontando para si] que eu faço é :: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓**”. Nesse momento da autoconfrontação simples, a professora formadora refletiu, no nosso entender, sobre sua ação passada e projetou diversamente sua ação futura²⁴¹, haja vista a discordância que percebeu entre o que ela fez em sala de aula e o que ela considerava adequado fazer naquela situação.

Baseados na teoria vigotskiana, a “[...] análise genotípica, através da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem, e não [apenas] na sua aparência externa”

²⁴⁰ Esse termo foi utilizado no sentido de haver um estranhamento da professora formadora em relação a ela mesma, enquanto formadora, bem como em relação à sua própria atividade em sala de aula.

²⁴¹ Tanto a reflexão sobre sua atividade concreta quanto a projeção futura sobre essa atividade deu-se por meio da linguagem.

(VIGOTSKI, 1998b, 82), – 253PFI: “[...] **eu fiquei um pouco ansiosa de dizer a resposta [...] porque eu achei que eles estavam meio confusos**”²⁴² – é fundamental para a compreensão do eventual desenvolvimento do futuro agir do profissional. A esse respeito, recordamos que o método histórico proposto pela teoria vigotskiana²⁴³ apoia-se em três princípios fundamentais:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VIGOTSKI, 1998b, p. 86).

De conformidade com a citação de Vigotski, podemos depreender, então, que a professora formadora, ao analisar sua atividade concreta, percebeu que esta não se trata de um produto fixo, estável, nem finalizado, mas, ao contrário disso, de um processo que pressupõe movimentos dinâmicos e que, portanto, pode sofrer mudanças: 253PFI: “[...] **a Minha autocrítica [PFI faz um gesto apontando para si] que eu faço é :: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓**”.

Nesse sentido, a professora formadora nos leva a compreender que, proximamente, poderá agir de forma diferente com seus alunos, ou seja, dentro de um contexto semelhante ao que lhe foi apresentado durante a sessão de autoconfrontação simples, sua atividade, possivelmente, não mais corresponderá àquela atividade que foi visualizada. Em concordância com Ernica (2016, p. 54, grifo nosso) que, por sua vez, está baseado em estudos vigotskianos, também entendemos que

[...] pode-se pensar o desenvolvimento como o processo pelo qual o humano passa a apresentar um comportamento ativo, isto é, um comportamento que não é adaptação passiva e limitada às determinações do exterior mas que é voluntário, auto-orientado, mediado pela consciência e pela possibilidade de antecipação da atividade e de seus objetivos. **Portanto, o desenvolvimento diz respeito à formação do humano como sujeito de seu comportamento.**

Assim, no nosso entendimento, é ali, naquele espaço-tempo da autoconfrontação simples, “[...] que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história”

²⁴² Se a professora formadora não tivesse comentado, durante a autoconfrontação simples, o motivo de seu agir em sala de aula, nós não teríamos jamais tido acesso a essa particularidade de sua ação.

²⁴³ Vigotski, como já enunciamos na seção secundária 2.9, sustenta seu método na teoria do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), mais especificamente nas obras *Manuscritos econômico-filosóficos*, *A ideologia alemã* e o *Capital*, segundo Sève (1999/2002).

(VIGOTSKI, 1998b, p. 85) da própria professora formadora de inglês, enquanto profissional com mais de vinte anos de experiência em sala de aula. Mais especificamente, a professora formadora, ao se encontrar “[...] simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi” (VIGOTSKI, 1998b, p. 85), tentou explicar o seu agir partindo da origem desse agir: 253PFI: “[...] **porque eu achei que eles estavam meio confusos**”; no entanto, ela acabou percebendo que poderia tê-lo realizado (ou organizado) de forma diferente: 253PFI: “[...] **Eh ::: eu poderia ter esperado um pouquinho mais [...]**” e, por essa razão, projetou essa futura mudança em sua atividade concreta por meio de sua atividade linguageira: 253PFI: “[...] **a Minha autocrítica [PFI faz um gesto apontando para si] que eu faço é :: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓**”.

Sua atividade linguageira, que iniciou com verbos no futuro do pretérito do indicativo (253PFI: “**eu poderia ter esperado**” / “**eu poderia explicar**”), foi progredindo para os verbos “precisar”, “poder” e “tentar” no presente do indicativo e/ou no infinitivo (255PFI: “**Eu só preciso EQUILIBRAR**” / “**eu posso esperar**” / “**Tentar ter uma resposta deles**”) que, a nosso ver, dão indícios dessa mudança prospectiva em seu agir. Dizendo de outra forma, sua fala enunciava, a princípio, uma ideia de tempo com sentido futuro em relação a um fato passado, para, logo depois, veicular uma ideia mais concreta de uma possível (verbo poder), necessária (verbo precisar) e/ou intencional (verbo tentar) mudança em sua atividade concreta. É essa progressão, revelada linguisticamente nestes tempos verbais, que nos autoriza a falar de um eventual desenvolvimento em seu futuro agir.

Desse modo, no interior do espaço-tempo da autoconfrontação simples, procurando “[...] entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas [...]” (VIGOTSKI, 1998b, p. 84), – 253PFI: “[...] **Eh ::: eu poderia ter esperado um pouquinho mais [...] eu fiquei um pouco ansiosa de Dizer a resposta [...] porque eu achei que eles estavam meio confusos. [...]**” – a professora formadora tornou apreensível, por meio de sua atividade linguageira, as novas relações que foram estabelecidas com a sua atividade já realizada, bem como com a sua atividade vindoura.

Tudo isso se ratifica no excerto extraído do enunciado 79PFI da primeira situação do momento 2 do Quadro 24, quando, ao ter sido questionada pela pesquisadora sobre a relevância das sequências que ela escolheu para a realização da segunda autoconfrontação simples²⁴⁴ (76P: “[...] **em que sentido essas sequências [...] foram significativas para você em relação às etapas anteriores da pesquisa [...]**?”), a professora formadora de inglês

²⁴⁴ Sobre a escolha dessas sequências, conferir seção secundária 3.6, Quadro 10, nesta tese.

respondeu: 79PFI: “Então, é um olhar mais crítico, eu me senti mais ATENTA, vamos dizer assim, ↓ que eu observei essas (=) imagens ↓, por tudo que, por todo o processo que a gente já passou, FEZ toda a diferença, seria totalmente diferente se você me jogasse essas imagens para eu assistir [...]. ↓ Talvez eu não me aprofundasse tanto ↓”.

É inegável a importância que a professora formadora concedeu ao processo pelo qual passou – durante a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese – para uma melhor compreensão de sua atividade formativa. Ela acredita que, agora, está mais atenta à sua atividade e que a olha de forma diferente em relação a antes (79PFI: “[...] eu me senti mais ATENTA [...], por todo o processo que a gente já passou, FEZ toda a diferença [...]”).

Cabe, portanto, salientar a importância do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação como um “método *histórico* indireto” (CLOT, 2011, p. 23) que proporciona ao(s) trabalhador(es) a análise, a compreensão e o eventual desenvolvimento de sua atividade laborativa. Diante disso, convém, nesse momento, citar o próprio Vigotski (1998b) quando ele reivindica um novo método para a psicologia, no início dos anos 1920²⁴⁵, “baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana” (VIGOTSKI, 1998b, p. 80):

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos. (VIGOTSKI, 1998b, p. 77).

Relacionando a citação de Vigotski à nossa pesquisa, diríamos que analisar o trabalho docente – algo bem recente dentro do campo da linguística aplicada no Brasil (MACHADO, 2004) – requer, absolutamente, um método que seja apropriado, sobretudo, a entender esse tipo de trabalho como um contínuo movimento no interior da própria história sócio-profissional do professor, e não como objeto estável e fixo. Em outros termos, a análise do trabalho docente, no âmbito da Linguística Aplicada, solicita um método que provoque ou crie artificialmente um processo de desenvolvimento – *na* e *pela* linguagem – no próprio profissional (VIGOTSKI, 1998b) e, eventualmente, em seu meio laborativo e/ou na atividade (concreta e/ou languageira) de seus pares.

Assim, para nós, no contexto desta tese, esse método indireto histórico-desenvolvimental (CLOT, 2011) foi o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, tendo em vista que ele possibilitou a cada professor formador entender o seu trabalho dentro

²⁴⁵ Conferir seção terciária 2.9.2.

de uma perspectiva histórica, social e profissional, isto é, dentro de um processo de mudança e na interação verbal com o “outro”. De fato, pensamos que, para se compreender um processo, precisamos estudá-lo no interior de um outro processo. E foi isso o que fizemos, ou pelo menos, o que procuramos fazer com esta pesquisa.

De acordo com essas reflexões, apresentamos duas falas do professor formador de espanhol no momento da formação *O ensino como trabalho* (conferir segunda situação do momento 4 do Quadro 24) que nos ajudam a entender o porquê e o quanto foi relevante para a realização desta pesquisa optarmos pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação para tratar do trabalho docente: 410PFE: “[...] **A gente precisa rever inclusive <+>. Melhor do que dar um monte de horas para os meninos observarem as aulas, talvez fosse DIMINUIR a quantidade de observações e dentro das horas, são quarenta /// [PFE nomeia PFI]?**” / 418PFE: “**Em vez dele observar trinta e oito aulas, ele observar metade disso e a outra metade do tempo ele utilizar para conversar, dialogar, enfim, né. ↑Dialogar com o professor↑**”. Como podemos observar nos excertos acima, o professor formador de espanhol, em situação de diálogo com a pesquisadora e com a professora formadora de inglês, percebeu a necessidade de um reexame das atuais práticas de observação nas licenciaturas da UECE.

De fato, acreditamos que, se não houvéssimos possibilitado aos dois professores formadores ver o próprio trabalho no interior de um processo histórico, social e, acrescentamos, dialógico, provavelmente não teríamos desencadeado a reflexão do professor formador de espanhol sobre as atuais práticas de observação nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Afinal, “Considerando-se que uma teoria de nada vale se não for pensada por sujeitos concretos, sem o ato singular e irrepetível de quem a pensa, a teoria se reduz à ordem dos possíveis, configurando assim um conhecimento incompleto” (AMORIM, 2019, p. 12).

Em outros termos, se, dentro do processo para a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese, houvéssimos apenas apresentado aos dois professores formadores os pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, sem relacioná-los diretamente com a atividade formativa dos dois docentes e sem discuti-los de modo conjunto, talvez o professor formador de espanhol não tivesse se dado conta dessa necessidade de mudança.

O que dissemos no parágrafo anterior se consolida, por sua vez, no excerto 424PFI que vem após a fala, anteriormente mencionada, do professor formador de espanhol.

Assim, após todos os diálogos estabelecidos no decorrer dos três dias da formação *O ensino como trabalho* entre os dois professores formadores, a pesquisadora e o conteúdo teórico tratado²⁴⁶, a professora formadora de inglês nos leva a compreender que assimilou o conceito de *trabalho real* e que passou a perceber que é papel do professor formador criar as possibilidades para que o aluno da disciplina de Estágio de observação consiga ter acesso a esse *trabalho real* do professor experiente observado: (conferir segunda situação do momento 4, Quadro 24) 424PFI: “**É ::: primeiro que trabalho real muitas vezes é inacessível para quem está te observando, então eu acho que CABE ao professor formador criar maneiras de que o ::: o estagiário consiga ter acesso ao MÁXIMO possível a esse trabalho real, seja através de questionários ou de outras formas, né, conversas até, conversas informais com o professor e <+> . Existe MUITO mais por trás de uma aula do que a gente possa imaginar [...].**”

Diríamos, portanto, que, por mais uma vez, vemos na atividade linguageira da professora formadora um indício de desenvolvimento; neste caso, o desenvolvimento de uma percepção mais ampliada sobre sua própria atividade (futura) como professora formadora. Mais especificamente, trata-se de uma ampliação, revelada por meio da linguagem, de seu poder de agir.

Ainda a esse respeito, também constatamos, no excerto 424PFI, a razão pela qual o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação é considerado um método indireto histórico e desenvolvimental (CLOT, 2011): ele é capaz de interligar o momento presente ao momento passado do profissional sem perder de vista as mudanças futuras projetadas pelo sujeito em sua atividade linguageira. O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação abrange, pois, o processo de desenvolvimento – presente, passado e futuro – (do) profissional dentro de uma perspectiva claramente histórica, social e dialógica. Em suma, ele permite que o desenvolvimento (do) profissional seja refletido “como um processo vivo, e não como um objeto” (VIGOTSKI, 1998b, p. 91-92).

Orientados por tudo o que até aqui já refletimos, trazemos alguns excertos de enunciados da primeira situação do momento 4 do Quadro 24 para assinalar que o professor formador de espanhol também se deu conta da relevância do processo autoconfrontativo o qual vivenciou ao longo desta pesquisa: 219PFE: “**Aí talvez, Elisandra, aquela discussão que a gente teve na entrevista [PFE se refere à entrevista individual oral gravada no início do processo de (co)construção do corpus desta tese], AGORA [naquele momento da**

²⁴⁶ Sobre os pressupostos teóricos apresentados aos dois professores formadores durante a formação *O ensino como trabalho*, conferir Quadro 8 na seção 3.

discussão sobre as prescrições] ela me faz ainda MAIS sentido, aquela ::: aquela FALTA que eu sinto do TRABALHO com os documentos oficiais nas disciplinas de Estágio do espanhol.”

Mais claramente, o professor formador, ao estabelecer uma correlação entre dois dos momentos que fizeram parte do processo por ele vivenciado no decorrer desta pesquisa (a entrevista individual oral gravada em áudio e a formação *O ensino como trabalho*), conferiu-lhes um sentido concreto, isto é, deu-lhes uma orientação real em direção a uma provável mudança na formação inicial de futuros professores no curso de Letras/Espanhol da UECE: 227PFE: “**ESSA é uma das mudanças que eu pretendo propor: que os documentos oficiais se tornem conteúdos programáticos ↑ mais centrais nos programas das disciplinas↑**”.

Já no momento da segunda autoconfrontação simples (conferir terceira situação do momento 3 do Quadro 24), ao perguntarmos ao professor formador de espanhol qual era a significância das sequências que ele escolheu para o segundo momento de autoconfrontação simples²⁴⁷ (73P: “[...] **em que SENTido essas duas sequências que você escolheu, elas são significativas para você em relação a TUDO o que a gente viveu desde o início do PROCESSO dessa pesquisa?**”), obtivemos como resposta a materialização de sua visão atual sobre o que ele passou a entender sobre trabalho docente e sobre a relevância da presença do outro (do social) na sua formação enquanto profissional docente²⁴⁸ (74PFE: “**Eu ++ AGORA, vendo essas duas <+>. [...] HOJE eu já vejo essa, essas duas sequências e todas as outras entendendo que o trabalho docente NÃO é aquilo que eu realizo em sala de aula (risos). O trabalho docente é aquilo que vem ANTES e DEPOIS, como a gente viu na formação, né? [...] Uma OUTRA coisa TAMBém que eu percebo AQUI, a história do dialogismo, as vozes que ME atravessam para vir para CÁ, vozes positivas ou vozes negativas, né?**” / 76PFE: “**Então, eu acho que DE FATO eu CONSEGUI encontrar coisas da formação [formação *O ensino como trabalho*] ++ para cá [PFE se refere à sua atividade docente]**”). Essas observações do professor formador de espanhol, sobre sua atuação como formador de futuros professores e sobre a importância extrema da interação sócio-verbal²⁴⁹ no processo de desenvolvimento (do) profissional, são-nos fundamentais, porque indicam,

²⁴⁷ Sobre a escolha dessas sequências, conferir seção secundária 3.6, Quadro 10, nesta tese.

²⁴⁸ A respeito disso, conferir seção terciária 4.2.1.

²⁴⁹ No caso do exemplo dado (excerto 74PFE na terceira situação do momento 3 do Quadro 24), referimo-nos às interações entre professor formador e pesquisadora no momento da autoconfrontação simples e entre professor formador de espanhol e seus ex-professores em um outro espaço-tempo. Em relação à questão desse espaço-tempo, ver seção terciária 4.2.1, nesta tese.

segundo Oliveira (1997, p. 60), que “O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.”

Fundamentados na citação acima, ampliamos nossas reflexões afirmando que os envolvimentos dialógicos intercorridos durante o processo teórico-metodológico autoconfrontativo adotado para a realização desta tese, compreendem a base que sustenta o percurso do desenvolvimento profissional dos dois professores formadores. Em outras palavras, devemos apontar que esse percurso tem como ponto de partida, e de apoio, os vários momentos de interação sócio-verbal (a entrevista gravada em áudio, as duas autoconfrontações simples, a formação *O ensino como trabalho* e a autoconfrontação cruzada) aqui estabelecidos. Todos esses momentos se configuraram como requisitos fundamentais para a compreensão e para outros eventuais desenvolvimentos futuros na atividade (lingueira e/ou concreta) dos professores formadores.

Podemos verificar essa possibilidade de novas futuras mudanças durante a segunda situação do momento 2 do Quadro 24, na fala da professora formadora de inglês: 200PFI: “[...] **Esses pequenos encontros com o III** [*encontros de PFI com PFE durante a formação O ensino como trabalho*] **↑ já me deram outras perspectivas↑ de coisa que eu vi ele falar, ele fazer, que eu NÃO tinha pensado e foi muito pouco, né [...]**”, bem como durante a segunda situação do momento 3 do Quadro 24, na fala do professor formador de espanhol: 52PFE: “[...] **eu PERCEBI vendo a minha autoconfrontação que o método** [*uma adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação*] **que eu uso no Estágio, que eu já usava antes de participar da pesquisa** [*da pesquisa desta tese*], **↑ é muito legal↑** [*PFE faz sinal positivo com as mãos*]. **Inclusive eu até pensei em MUDAR a ideia, de TENTAR, por exemplo, aprender a fazer as sequências** [*PFE aponta para vídeo*]. **Ao invés de eu ver na hora, eles** [*os alunos de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*] **me trazerem e eu fazer as sequências.”** / 54PFE: “**Porque eu PERCEBI que quando, quando eles TRAZEM para mim a aula toda é :: é mais difícil FLAGRAR esses momentos que são significativos ↑ para eles↑, se eu fizesse desse jeito** [*com sequências escolhidas pelos alunos*] **eu poderia analisar com eles AQUILO que ELES acham que é significativo para eles, entendeu?”** / 56PFE: “[...] **↑ do jeito que eu faço↑, eu acho que eu acabo discutindo MAIS coisas que são significativas ↑ para mim↑, do meu ponto de vista, do que o que eles** [*os alunos de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*] **acham como significativo, entendeu?”**

Assim, foi na interação consigo mesmo, com sua atividade, com o par e/ou com a pesquisadora, tudo isso por meio da linguagem, que cada professor formador enriqueceu e redirecionou sua percepção sobre sua atividade formativa. E isso impulsionou, por conseguinte, o seu desenvolvimento profissional. Assim, diríamos, seguindo de perto as palavras de Clot e Faïta (2016, p. 55), que o processo teórico-metodológico da autoconfrontação permite ao trabalhador “[...] tomar consciência daquilo que se faz no momento mesmo em que se desfaz dele para eventualmente ‘refazê-lo’”.

Aliás, a relevância dessa interação sócio-verbal foi reconhecida, por várias vezes, pela própria professora formadora de inglês em diversos momentos da pesquisa: (conferir momento 1, Quadro 24) 259PFI: **“Porque ::: eu escuto mais, né, eu aprendo mais. Eu me confio MAis, eu desenvolvo em mim a confiança do *feedback* do aluno ++ né? ↓ Eu acho que é um aprendizado para mim também. ↓ A gente não sabe TUDO só porque a gente é professor, né. [...]”**. / (conferir segunda situação do momento 2, Quadro 24) 186PFI: **“[...] são as REUNIÕES para a gente discutir o Estágio. Eu acho isso um MOVIMENTO legal. [...] eu penso que o PROFESSOR, o professor que DÁ a mesma disciplina que eu dou [...] a gente DEVERIA estar se encontrando, pelo menos uma vez por mês para conversar ‘O que você está fazendo? O que que você está vendo?’, né?”** / (conferir segunda situação do momento 2, Quadro 24) 190PFI: **“Diálogo TOTAL, porque você tem SEMPRE o que aprender e sempre o que saber o que pode ser feito diferente.”**

Como percebemos em sua fala, a professora formadora considera o diálogo, com os pares (e com os alunos), essencial para o processo de desenvolvimento (do) profissional. Além disso, ela também demonstra, a partir de sua própria experiência como um dos sujeitos desta pesquisa, o quanto ela aprendeu durante as trocas estabelecidas com o professor formador de espanhol no momento da pesquisa (conferir segunda situação do momento 2, Quadro 24) 200PFI: **“[...] quando você troca experiências você enriquece sua formação [PFI aponta para si] você É um MELHOR professor para o seu aluno, ↓ você tem mais o que dizer para o aluno ↓, tem MAIS conteúdo, né, tem mais VIVÊNCIA, tem uma OUTRA perspectiva de repente. Esses pequenos encontros com o III [encontros de PFI com PFE durante a formação O ensino como trabalho] ↑ já me deram outras perspectivas ↑ de coisa que eu vi ele falar, ele fazer, que eu NÃO tinha pensado e foi muito pouco, né, imagina isso MENSALMENTE, né, ↑ durante todo o ano ↑”**.

Assim, tal como indica Vigotski (1998b, p. 61), o desenvolvimento das formas psicológicas superiores²⁵⁰ só pode surgir, “[...] como resultado do processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora para dentro.” Orientados por essa teoria, acrescentaríamos ainda que é somente na participação ativa responsiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) do trabalhador em seus espaços sociais e laborativos que o desenvolvimento pode emergir, ou seja, substancialmente, “[...] os processos psicológicos surgem não no ‘interior’ da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior [...]” (LURIA, 2012, p. 194).

Sobre essa relação de trocas profissionais com os pares, deparamo-nos, no decorrer de nossa pesquisa, com uma situação que parece afetar significativamente a professora formadora de inglês. Essencialmente, a ausência de um diálogo profissional permanente entre os professores formadores das licenciaturas da UECE provoca, na professora formadora de inglês, uma sensação de isolamento.

Como primeiro exemplo da escassez desses diálogos, trazemos um excerto de uma interação entre a professora formadora de inglês e a pesquisadora durante a primeira autoconfrontação simples (conferir o contexto da primeira situação do momento 5 do Quadro 24): 46PFI: “**A gente [os professores formadores das disciplinas de Estágio Supervisionado] teve uma reunião há alguns anos ↔ e depois não tivemos mais. Isso é um ponto que eu quero deixar claro. Eu PENso que os professores das práticas de TODAS as línguas deveriam se juntar pelo MENos uma vez por mês para dividir experiência e aprender um com o outro. Uns com os outros.**”

Trazemos, ainda, neste parágrafo, partes do diálogo entre os dois professores formadores no momento da autoconfrontação cruzada que mostram essa necessidade de diálogo que a professora formadora de inglês sente em seu ambiente de trabalho (conferir primeira situação do momento 5, Quadro 24): 268PFI: “[...]. **Eu tenho necessidade de OUVir o que os outros têm a dizer. Porque eu me sinto muito isolada fazendo o meu trabalho, porque eu me lembro que nós nos reunimos em dois mil e NOVE [...]. Depois Disso, ESSA é a primeira vez, o Fórum, é a primeira vez que a gente está se reunindo [...].” / 269PFE: “**É, mas vai dar certo.**” / 270PFI: “[...]. **Eu sinto falta de OUVIR.**” / 271PFE: “**É.**” / 272PFI: “**O que é que você está FAzendo? O que que eu POSSo aprender com você?**” [*PFI simula um diálogo*]. **Por exemplo, quando a gente trocou os planos, os nossos planos****

²⁵⁰ Lembramos que Vigotski entende que as funções psicológicas superiores são as atividades psicológicas típicas do “ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1998, p. 26).

e” [PFE completa pensamento de PFI]. / 273PFE: “**Relatórios.**” / 274PFI: “**Relatórios. Foi massa, porque eu ABRI o dos outros: ‘Caramba, isso aqui eu nunca tinha pensado’. É uma troca maravilhosa, né? ↓ Então eu sinto falta disso ↓. [...].**” / 275PFE: “**ISSO. Eu também acho.**” / 276PFI: “**Né? ↑ Para a gente seguir o mesmo caminho.↑ Então, eu fico até com VERGOnha, o aluno pergunta coisa dos Estágios III e IV e eu não sei. Não sei o que está sendo feito, né. [...].**”

A partir do que diz a professora formadora em autoconfrontação simples e cruzada (46PFI e 268PFI, nesta ordem), entendemos o quanto a atividade docente demanda diálogos profissionais constantes entre os pares, não apenas para a melhoria da formação inicial de futuros professores, mas também para uma melhoria do trabalho e, mesmo, acrescentamos nós, da saúde profissional de cada professor formador. Sobre essa questão Clot (2017, p. 20) esclarece que

O profissionalismo tem necessidade de diálogo para sobreviver, de discordâncias e de compromissos. Quando a paralisia do diálogo profissional sobre as verdades do trabalho ganha o *métier*, este último se endurece e se fragiliza na atividade de cada um e na organização inteira.

Dialogando também com Bakhtin/Volochínov (2010, p. 153), diríamos que a atividade docente “não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis” entre os professores. E pelo que pudemos observar, ao longo de nossa pesquisa, as relações de diálogos profissionais estão deficientes na licenciatura de Letras/Inglês da UECE, e isso é algo que ecoa diretamente no trabalho da professora formadora e no processo de formação dos alunos: 276PFI: “[...] **Então, eu fico até com VERGOnha, o aluno pergunta coisa dos Estágios III e IV e eu não sei. Não sei o que está sendo feito, né. [...].**”

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 143), essa ausência de discussões entre os pares, no ensino superior, reforça “[...] um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado [...]”. Enfatizamos, portanto, que essa situação de “trabalho solitário”, fora do espaço da sala de aula, vai totalmente de encontro às práticas da professora formadora dentro de sua sala de aula, com seus alunos. Na nossa percepção, há um envolvimento dialógico bem acentuado entre ela, o conteúdo trabalhado em sala de aula e seus alunos (sobre isso conferir seção terciária 4.1.2), no entanto, não há um efetivo envolvimento dialógico-profissional entre ela e seus pares. E isso, de acordo com Clot (2010, p. 170-171), é bem preocupante, pois,

[...] na ausência de previsíveis genéricos²⁵¹ disponíveis, pode-se mostrar que a saúde se degrada no ambiente de trabalho. De fato, o coletivo profissional reduz-se, então, a uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento: o trabalho coletivo é, então, privado de coletivo de trabalho. [...] quando [...] a produção coletiva dos previsíveis genéricos do ofício está em suspenso [...] Cada um, individualmente, é confrontado, então, com surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa “sem voz” diante do real. [...]. Assim, quando o “ofício deixa de falar”, não é raro que as pessoas “fiquem doentes”. Mas então, fundamentalmente, é do ofício que se deve *cuidar* [...], em todos os sentidos do termo, porque faz falta a manutenção do instrumento genérico do trabalho coletivo.

Portanto, entendemos, agora, por que a professora formadora, ao longo do processo teórico-metodológico empreendido para a realização desta tese, assinalou, por diversas vezes, a necessidade que ela tem de diálogos profissionais com seus pares²⁵². Ela parece sentir falta dessa “produção coletiva dos previsíveis genéricos do ofício” (CLOT, 2010, p. 170). Isso é entendido no excerto 230PFI: “**Faz tempo que eu tenho muita vontade de unir <+>. A gente fez há MUITOS anos, mas fazer de novo, reuniões periódicas do pessoal dos Estágios de TODAS as línguas, porque é TANTA coisa em comum.**” (conferir primeira situação do momento 4, Quadro 24). Com efeito, o coletivo é um elemento organizador e restaurador do meio profissional. Nesse tocante, Rego (2014, p. 117) pontua que

Os professores têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.

Como vimos, a professora formadora de inglês tem uma profunda necessidade de ouvir seus pares profissionais e, junto com eles, (re)construir conhecimento. Essa necessidade se materializa linguisticamente no verbo “aprender” e em seus derivados, utilizados várias vezes pela professora formadora no decorrer desta pesquisa: 46PFI: “[...] **aprender um com o outro. Uns com os outros.**” / 190PFI: “[...] **você tem SEMPRE o que aprender e sempre o que saber o que pode ser feito diferente.**” / 259PFI: “**↓[...] é um aprendizado para mim**

²⁵¹ Esse termo é utilizado no sentido de *gênero profissional*, ou seja, de um “corpo de avaliações comuns subentendidas” em um determinado meio profissional (CLOT, 2010, p. 169). Sobre o conceito de gênero profissional, conferir seção terciária 2.8.3, nesta tese.

²⁵² Trouxemos, aqui, nesta seção secundária (4.4), excertos de enunciados da professora formadora de inglês pertencentes aos momentos da segunda autoconfrontação simples, da formação *O ensino como trabalho* e da autoconfrontação cruzada nos quais observamos essa necessidade de diálogo que sente a professora formadora. No entanto, lembramos que, durante a primeira autoconfrontação simples, a professora formadora de inglês também já assinalava esta necessidade. Conferir o contexto da primeira situação do momento 5 do Quadro 24.

também.↓” / 272PFI: ““O que é que você está FAzendo? O que que eu POsso aprender com você?” [PFI *simula um diálogo*]. Todorov (2011, p. XXVII, grifo nosso), a respeito da importância que os estudos círculo-bakhtinianos da linguagem concedem ao “outro” como elemento formador do “eu”, aponta:

[...] o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos “eu”, mas naquilo em que **cada um é o complemento necessário do outro.**

Com base nas falas da professora formadora, expostas no parágrafo anterior, bem como na citação de Todorov (2011) sobre os estudos de Bakhtin e do Círculo, podemos, ainda, acrescentar que é significativo, para a análise e interpretação que aqui realizamos, o uso recorrente do verbo “aprender” pela professora formadora. Fundamentalmente, se “o aprendizado precede o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998a, p. 127), o processo de desenvolvimento (do) profissional pressupõe uma relação de aprendizagem do trabalhador com outros trabalhadores no ambiente sócio-profissional no qual atuam. Portanto, no nosso entendimento, a professora formadora parece reconhecer o papel primordial que o diálogo com o “outro” (com os outros professores formadores) tem para o seu aprendizado e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento enquanto formadora de futuros professores. Na perspectiva da teoria sócio-histórica de Vigotski,

O aprendizado [...] é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no **aprendizado** que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

Nesse sentido, sendo a interação sócio-verbal a base que sustenta o desenvolvimento do sujeito²⁵³, é preciso que, no cotidiano laborativo, os professores formadores busquem estabelecer uma relação contínua de diálogo sobre as suas próprias atividades formativas, propiciando, por conseguinte, a ajuda mútua, a troca de ideias e a ampliação do seu poder de agir profissional.

Por falar nisso, no nosso *corpus* discursivo há excertos de enunciados que evidenciam que algo deve ser feito em relação a essa ausência ou exígua presença de diálogos

²⁵³ Para Vigotski (1998b, p. 171), “As relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções psicológicas superiores.”

profissionais entre os formadores da UECE. Para conferir isso, vejamos a primeira situação do momento 4, Quadro 24, um diálogo entre os dois professores formadores durante a formação *O ensino como trabalho*: 230PFI: “**Faz tempo que eu tenho muita vontade de unir <+>. A gente fez há MUITOS anos, mas fazer de novo, reuniões periódicas do pessoal dos Estágios de TODAS as línguas, porque é TANTA coisa em comum.**” / 233PFE: “[...] **Ah :: eu me quexei de algumas insatisfações de conteúdo programático e do gênero com a Elisandra [isso ocorreu durante a primeira autoconfrontação simples realizada com o professor formador de espanhol] que DIALOGicamente passou para a Rozania que DIALOGicamente me passou que DIALOGicamente mandarei um e-mail para vocês [os professores formadores das disciplinas de Estágio Supervisionado da UECE] convidando para, para um negócio assim que fosse tipo uma reunião de trabalho mas que depois tem um café. Porque ↑ nem só de trabalho vive o homem↑, né? Vamos tentar ver o que é que um Estágio está fazendo e tal, para gente tentar se REARTICULAR.**”

Conforme podemos notar no diálogo entre os dois professores formadores, o Fórum de Estágio²⁵⁴ foi criado durante o processo de (co)construção desta tese. Disso compreendemos que essa ausência ou exígua presença de diálogos profissionais entre os formadores da UECE se configurava como um problema a ser resolvido com urgência. E isso foi feito.

O Fórum de Estágio tem acontecido uma vez por mês, segundo o próprio professor formador de espanhol (conferir primeira situação do momento cinco no Quadro 24), e tem tido êxito, ou seja, o Fórum está restaurando o diálogo profissional entre os professores formadores das disciplinas de *Estágio Supervisionado* da UECE: 279PFE: “**O Fórum já deu um alento muito BOM. Assim, eu já vejo o pessoal mais RESPIrando assim, mas às vezes eu tenho essa sensação mesmo, a gente PRECISA e o Fórum está fazendo ISSO, eu acho, devagarinho o Fórum está fazendo isso. [...]**” / 314PFE: “**Uma vez por mês, ↑ todo mundo de todas as línguas.↑ Está dando certo assim [...]**”

Pois bem, após tantos anos sem se reunirem dentro de um coletivo mais ampliado para discutirem sobre suas práticas e sobre a melhoria da formação inicial nas licenciaturas da UECE, os professores formadores voltaram a se encontrar com esse objetivo (268PFI: “[...]”

²⁵⁴ A ideia do professor formador de espanhol foi a de reunir todos os professores formadores das disciplinas de *Estágio Supervisionado* da UECE, pelo menos uma vez por mês, para conversar sobre temáticas relacionadas à essas disciplinas, como por exemplo, os conteúdos programáticos, os relatórios finais, as observações obrigatórias e a regência.

porque eu me lembro que nós nos reunimos em dois mil e NOVE [...] Depois Disso, ESSA é a primeira vez, o Fórum, é a primeira vez que a gente está se reunindo [...])”.

Outra sugestão para diminuir, ainda mais, essa reduzida presença de diálogos entre os professores formadores da UECE foi apresentada, pelos dois professores formadores, no último dia da formação *O ensino como trabalho*. Mais precisamente, os dois professores formadores sugeriram que fizéssemos um Seminário do LIFT (Grupo de estudo *Linguagem, Formação e Trabalho*) voltado, especialmente, para os professores formadores de prática de ensino das licenciaturas da UECE, no qual apresentaríamos os aportes teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, tal como fizemos durante a formação que lhes foi proporcionada para a realização desta tese (410PFE: “**O Seminário que a gente propôs. NOSSA! Isso ia ser muito discutido.**”)²⁵⁵.

Do nosso ponto de vista, essas duas propostas, para um tentativa de resolver o problema, é algo, notavelmente, positivo para os professores formadores e para o seu trabalho, haja vista a iniciativa de solução partir deles próprios, e não de um analista externo ao meio profissional no qual eles estão inseridos.

Alicerçados em toda essa urdidura social e discursiva, acima exposta, ressaltamos o quanto é essencial para o desenvolvimento (do) profissional das licenciaturas da UECE o fato de haver diálogos contínuos entre os docentes, diálogos que promovam um redirecionamento e/ou um enriquecimento de suas correntes práticas formativas.

Comprovamos, dessa forma, a pertinência dessa interação sócio-verbal entre pares profissionais, na atividade linguageira da professora formadora de inglês: 278PFI: “[...] **Eu acho que FALtou essa iniciativa que eu achei MARAvilhosa de fazer um Fórum para a gente conversar. Até DENTRO da universidade, você está sempre CORRENdo. Eu tenho me policiado para chegar mais cedo e ficar na sala dos professores, CONVERSAR com as pessoas [...]**” Como vemos, ao ingressar no processo dialógico e autoconfrontativo principiado por esta tese, a professora formadora já modificou até mesmo algumas de suas atitudes na instituição onde trabalha (278PFI: “**chegar mais cedo**” / “**ficar na sala dos professores**” / “**conversar com as pessoas**”).

Com efeito, a construção verbal “**eu tenho me policiado**” corrobora nosso pensamento, tendo em vista que o verbo “ter” no indicativo mais o verbo principal no particípio passado indicam um fato que, ultimamente, tem ocorrido com frequência. Desse

²⁵⁵ Esse Seminário não foi realizado até o término desta pesquisa. Sobre tal proposta, dissemos aos dois professores formadores que pensaríamos na possibilidade de realização do referido Seminário somente após a defesa da tese.

modo, diríamos que essa declarada mudança de atitude da professora formadora foi um passo condizente com o que Vigotski (1998b) diz sobre o curso do desenvolvimento humano, isto é, para o teórico russo, esse trajeto se caracteriza por consistentes alterações na estrutura do comportamento social dos indivíduos (278PFI: “**chegar mais cedo**” / “**ficar na sala dos professores**” / “**conversar com as pessoas**”).

Em suma, percebemos, na atividade linguageira da professora formadora de inglês, alguns indícios de desenvolvimento profissional, como, por exemplo, 1. uma percepção mais ampliada sobre sua própria atividade como formadora (424PFI: “[...] **CABE ao professor formador criar maneiras de que o :: o estagiário consiga ter acesso ao MÁXIMO possível a esse trabalho real [...]**”); 2. prováveis mudanças em seu futuro agir formativo (255PFI: “[...] **a Minha autocrítica [PFI faz um gesto apontando para si] que eu faço é :: eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓**”); 3. o reconhecimento do papel primordial que o diálogo com o “outro” tem para o seu aprendizado e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento enquanto formadora de futuros professores (46PFI: “[...] **aprender um com o outro. Uns com os outros.**” / 272PFI: “**O que é que você está FAzendo? O que que eu POSSO aprender com você?**”) e, por fim, 4. algumas mudanças de atitudes, já efetivadas, no seu meio de trabalho (278PFI: “[...] **Eu tenho me policiado para chegar mais cedo e ficar na sala dos professores, CONVERSAR com as pessoas [...]**”).

Em relação ao professor formador de espanhol, também percebemos, em sua atividade linguageira, diversos indícios de um possível desenvolvimento em sua futura atividade formativa. Iniciamos nossa interpretação com a quarta situação do momento 3, Quadro 24, quando o professor formador, em diálogo com a imagem de sua atividade concreta, com ele mesmo enquanto formador e com a pesquisadora, repensa sua atividade formativa no concernente à disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*: 197PFE: “[...] **Mas ↑ vendo aqui agora ↑ eu acho que eu faria diferente. ASSIM, eu acho que além de eu DAR a minha avaliação final, eu antes deveria perguntar a DELES.**” / 201PFE: “[...] **AQUI [PFE aponta para vídeo] e agora, VENDO, eu percebi assim, né? É muito tipo assim, ↑ eu digo ↑, ‘Como assim só eu digo, né?’ ELES poderiam falar também. [...] eu ACHO que ficaria MAIS interessante se eu dissesse: ‘Como você se avalia?’ e ↓ depois eu dou o meu ponto de vista ↓ [...]**”.

Conforme observamos, é a imagem da atividade concreta do professor formador de espanhol que desencadeia o processo de desenvolvimento de sua reflexão sobre seu agir.

Essa imagem, visualizada e comentada pelo próprio profissional, consolida-se, na nossa opinião, como um signo (instrumento psicológico)²⁵⁶ extremamente importante para iniciar o curso do desenvolvimento (do) profissional²⁵⁷. Brossard (2012, p. 100), à luz dos estudos vigotskianos, assegura que

[...] os signos [...] podem ser aplicados por nós a nossos próprios comportamentos, permitindo, assim, transformá-los. Aplicando os signos a nós mesmos, comunicando conosco mesmo, transformamos funções elementares ou insuficientemente desenvolvidas e pouco diferenciadas em funções superiores [...].²⁵⁸

Essa questão da imagem como um signo provocador da verbalização e da reflexão do profissional sobre o próprio trabalho é particularmente relevante para nossa pesquisa, pois, para termos acesso à atividade formativa de cada professor formador precisávamos ouvi-los, ou seja, a nossa atividade²⁵⁹, uma atividade epistêmica, também corresponde à uma atividade mediada²⁶⁰ (VIGOTSKI, 1998b). Com efeito, faz-se necessário um elemento intermediário na relação entre o trabalho e o analista externo (o pesquisador) e esse elemento se trata da atividade linguageira do profissional sobre a sua própria atividade. Foi, portanto, por meio da linguagem que tivemos acesso aos implícitos da atividade formativa de cada professor formador.

No entanto, acrescentamos que, para que qualquer profissional se dê conta de determinados aspectos (implícitos e/ou desconhecidos) de seu trabalho, a sua observação direta e/ou a sua ação introspectiva²⁶¹ não são suficientes, ele também precisa de elementos mediadores entre a sua atividade e ele mesmo. No caso desta tese, esses elementos foram a visualização, por cada professor formador, de imagens gravadas em vídeo de sua própria atividade, bem como os diálogos com o par profissional e/ou com a pesquisadora; tudo isso no interior de um amplo processo autoconfrontativo do profissional com ele mesmo, com seu trabalho, com seu par, com a pesquisadora, etc. Afinal, como bem aponta Oliveira (1997),

²⁵⁶ A respeito do conceito de instrumento psicológico e de signo, na perspectiva vigotskiana, conferir seção terciária 2.9.3 desta tese.

²⁵⁷ Enfatizamos que, na atividade linguageira da professora formadora de inglês sobre sua atividade concreta, também entendemos essa questão da imagem como um signo (instrumento psicológico), embora a tenhamos mencionado apenas agora. Isso se deu porque o professor formador de espanhol se referiu com maior frequência à imagem como ponto de partida de suas reflexões.

²⁵⁸ No original: “[...] les signes [...] peuvent être appliqués par nous à nos propres comportements, et permettent ainsi de les transformer. Appliquant les signes à nous-mêmes, communiquant avec nous-mêmes, nous transformons des fonctions élémentaires ou faiblement développées et peu différenciées en fonctions supérieures [...]”.

²⁵⁹ Falamos da atividade do analista externo (o pesquisador) que pesquisa a atividade de trabalho humano.

²⁶⁰ Ver seção terciária 2.9.3 nesta tese.

²⁶¹ Sobre a insuficiência da observação direta e da introspecção na psicologia defendida por Vigotski, conferir seção terciária 2.9.2 nesta tese.

orientada pela teoria vigotskiana, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas vão predominando sobre as relações diretas.

Retomando a questão do signo como um elemento mediador entre o homem e o mundo, citamos Vigotski (1998b, p. 70), que sustenta:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.

Nessa perspectiva, reconhecemos, na primeira situação do momento 3 do Quadro 24, o uso da imagem como um signo (elemento mediador) que oportuniza a percepção do professor formador de espanhol em relação a certos aspectos relacionados à docência no ensino superior e ao seu coletivo profissional. Observemos o que diz o professor formador a esse respeito: 27PFE: “**Eu quero, eu quero COMENTAR. [...] uma coisa que DE FATO me chamou MUITO a atenção, VENDO, ME vendo na atuação eh :: [...] algo que me deixou FELIZ, né, eu fiquei muito SATISFEITO de VER no vídeo que é possível – que ↑ eu tenho condições de dar *feedbacks* para os alunos↑, *feedbacks* SITUADOS, FUNDAMENTADOS, a partir das leituras que eu faço, né? E uma coisa que me levou à REFLEXÃO é que a gente cobra MUITA formação continuada da parte dos professores da educação básica, MAS essa formação CONTINUADA ela NÃO É ↓ tão discutida no ensino superior↓, né?”.**

A imagem da atividade concreta do professor formador de espanhol em sala de aula tornou-se, então, o ponto de partida para a introdução de uma temática parcamente apresentada e discutida nos estudos sobre formação de professores, isto é, a importância de haver formações continuadas para os professores do ensino superior. Dito de outro modo, o professor formador de espanhol acredita que não apenas os professores da educação básica precisam de formações continuadas, mas também os professores do ensino superior têm necessidade desse tipo de formação (33PFE: “[...] **Bom, é isso. [...] Eu refleti e não tem formação continuada SISTEMÁTICA para o professor de ensino superior e deveria TER, por que NÃO? Em que que nos difere dos outros, né?”**).

Foi, portanto, em autoconfrontação simples, que o professor formador se deu conta de uma questão que poderia ser abordada com mais frequência nos estudos sobre formação (inicial e/ou continuada) de professores e no próprio meio profissional do ensino

superior, beneficiando, decerto, o coletivo dos professores que atua nesse meio docente. Sobre isso apontam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 197-198):

A maioria dos professores universitários tiveram sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveram, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa, que [...] conta com especificidades bem diferentes do método de ensino. Eles são desafiados a realizar um trabalho profissional na área educacional, e um dos caminhos para isso tem que ver com a participação em processos de profissionalização docente continuada, que passa pela reflexão e pesquisa sobre a própria prática em sala de aula.

Do ponto de vista das duas autoras acima citadas, o trabalho de pesquisa científica e o trabalho de docência no ensino superior pressupõem atividades bem diferentes, daí a necessidade de que esse coletivo de professores tem de participar de formações continuadas que fomentem reflexões e, mesmo, pesquisas sobre suas próprias práticas em sala de aula.

Arriscaríamos a dizer que, talvez, por ter sido sujeito de nossa pesquisa e, conseqüentemente, ter visto e refletido sobre a própria atividade formativa, além de ter participado também da formação *O ensino como trabalho* que propomos durante a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese, o professor formador de espanhol atentou para a carência de formações continuadas direcionadas aos professores do ensino superior. Vejamos, ainda, no diálogo seguinte, outras reflexões do professor formador sobre a questão em foco: 29PFE: “[...] **A GENTE do ensino superior, a gente é meio que INTOCÁVEL, assim (risos). ↑ Nós somos os pesquisadores↑, a gente vai LÁ na educação básica, FAZ a pesquisa, ‘mete o dedo na ferida’ do outro professor [PFE refere-se aos professores do ensino básico], mas a gente não se, a gente não se autorreflete, na maioria das vezes, né? A gente está TODO tempo dizendo que TEM que TER formação continuada para o professor da educação básica e eu não sei se a gente tem (=), formação continuada, sei lá.**” / 30P: “**Você fala de formações mais voltadas para a teoria ou mais voltadas para a PRÁTICA de vocês em sala de aula?**” / 31PFE: “**Eu acho que para os DOIS [PFE faz sinal positivo com a cabeça], eu acho que para os dois. Eu acho que na verdade <+>. Assim, é um terreno de disputa de poder. O ensino superior e as NOSSAS práticas docentes no ensino superior é :: uma ↑arena de poder↑ que a gente não conseguiu FURAR para entrar (risos) [PFE faz sinal negativo com a cabeça]. Acho que QUASE ninguém conseguiu. Não tem pesquisa, por exemplo. PROBLEMATIZAR a prática do professor do ensino superior, ↑quase não tem, quase não tem↑. [...] E acho que a gente SIM, deveria, se nós fossemos fazer uma pesquisa DESSE tipo, eu acho que nós**

descobriríamos que nossos professores do ensino superior, **PELAS condições de trabalho, SOBRETUDO, não têm formação continuada** [PFE faz sinal negativo com a cabeça]. **Dá a mesma aula, dá a mesma disciplina durante muito tempo, passa muito tempo <+>. Termina o doutorado e pronto. EU mesmo, eu estou falando ISSO ancorado em MIM, ↑ e olha que eu estudo, viu?↑** [PFE faz sinal positivo com a cabeça] [...].”

Em praticamente quase toda sua fala (excertos 29PFE e 31PFE), o professor formador de espanhol se abriga sob o “guarda-chuva” do “a gente” e de suas variantes (nós/nossas/nossos). Foram pronunciadas, no total, dez vezes a estrutura pronominal “a gente” mais cinco vezes as variantes anteriormente mencionadas. O professor formador, somente, rompe com o grupo invocado (“**a gente do ensino superior**”) ao final de sua fala, quando se libera do “guarda-chuva”. Ou seja, ele parte de um coletivo que é entendido, no geral, como “**intocável**”, que disputa poder (“**arena de poder**”) e no qual quase nenhum pesquisador consegue adentrar²⁶² para, finalmente, produzir uma ruptura discursiva e se identificar como parte constituinte e, ao mesmo tempo, diferenciada desse grupo (31PFE: “[...] **EU mesmo, eu estou falando ISSO ancorado em MIM** [...]”). No final, sustentando-se, então, no “eu”, o professor formador nos leva a entender que, se ele, enquanto professor do ensino superior, precisa de formação continuada para melhorar seu trabalho, os outros professores, pertencentes ao grupo aludido, também precisam.

É, pois, nessa interação entre o pré-instituído – “**os professores do ensino superior são intocáveis e atuam em uma arena de poder**” –, ele mesmo e as práticas docentes no interior desse meio profissional que o professor formador de espanhol, a nosso ver, abre passagem para que novas reflexões sobre a questão da ausência e/ou da carência de formação continuada para os professores do ensino superior possam emergir (29PFE: “[...]↑ **Nós somos os pesquisadores↑, a gente vai LÁ na educação básica, FAZ a pesquisa, ‘mete o dedo na ferida’ do outro professor** [PFE refere-se aos professores do ensino básico], **mas a gente não se, a gente não se autorreflete, na maioria das vezes, né?**”). Esse conflito – *na e pela* linguagem – do professor formador com ele mesmo e com o coletivo de seus pares chegou, enfim, a termo: os professores do ensino superior também necessitam de formação continuada para repensar, enriquecer e/ou redimensionar suas práticas.

²⁶² Lembramos que duas pesquisas de doutorado em Linguística Aplicada realizadas na UECE contemplaram as práticas de professores formadores de línguas: a pesquisa de Marques (2017) e a pesquisa de Araújo (2018). Não poderíamos não mencionar também a presente tese que teve a oportunidade de pesquisar as práticas de dois professores formadores nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE em diferentes disciplinas teóricas e de prática de ensino.

Fazendo avançar nossas interpretações, entendemos, ainda, que o professor formador de espanhol, ao ver as imagens de sua atividade concreta, se deu conta das modificações que pode fazer em sua atividade vindoura (197PFE: “[...] **Mas ↑vendo aqui agora↑ eu acho que eu faria diferente. ASSIM, eu acho que além de eu DAR a minha avaliação final, eu antes deveria perguntar a DELES**”) e, já no momento da autoconfrontação simples, antecipou o provável diálogo com o seu aluno para melhorar sua atividade em sala de aula: 201PFE: “[...] **ficaria MAIS interessante se eu dissesse: ‘Como você se avalia?’ e ↓depois eu dou o meu ponto de vista↓ [...]**”.

Nesse caso, temos, além da imagem de sua atividade concreta, a própria atividade linguageira do professor formador como o meio pelo qual ele conduziu as suas operações mentais, controlou o curso dessas operações e as canalizou em direção à solução de um problema, antes mesmo de sua efetivação (VIGOTSKI, 1998a). Nesse tocante, Faïta (2012, p. 87) postula que, “[...] posto em palavras, esse processo [autoconfrontativo] engaja, com efeito, um verdadeiro *desenvolvimento*”²⁶³.

Trazemos, também, como exemplo de um outra mudança, prevista na atividade concreta do professor formador de espanhol, o excerto 459PFE, que compõe o enunciado da segunda situação do momento 5, no Quadro 24: 459PFE: “**Nesse caso, eu VI a menina [a aluna da disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola], aí eu falei [sobre a saúde e o bem-estar docentes]. Entendeu? Mas eu acredito que depois dessa experiência [em autoconfrontação simples] ↑eu vou tentar me lembrar↑ no Estágio de tratar dessa questão que é importante.**” O que, portanto, estimulou essa eventual mudança na atividade futura do professor formador de espanhol foi, a nosso ver, a experiência que ele teve com situações de autoconfrontação, às quais foi submetido ao longo da pesquisa para esta tese, bem como a interlocução com os pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade durante a formação *O ensino como trabalho*. Tais vivências o teriam levado a compreender o quanto é importante discutir sobre a saúde e o bem-estar docentes durante o processo de formação inicial.

Por tudo o que já dissemos, podemos notar que o fato de se ver trabalhando foi tão significativo para o professor formador de espanhol que ele, no momento da segunda autoconfrontação simples, cogitou a possibilidade de que os professores, de maneira geral, pudessem, de vez em quando, ver imagens de sua própria atividade: 76PFE: “[...] **Que ESSE [PFE aponta para vídeo] tipo de exercício [PFE falava do exercício de se ver trabalhando]**

²⁶³ No original: “[...] mis en mots, ce processus engage en fait un véritable *développement*”.

↑ deveria ser constitutivo↑. De tempos em tempos a gente deveria fazer ISSO, se VER dando aula, né. Porque a gente vai fazendo, fazendo, fazendo, fazendo e não SE AVALIA, né. Então, se a gente está cometendo erro a gente não para para pensar. [...] Então, eu acho que DE FATO eu CONSEGUI encontrar coisas da formação [formação O ensino como trabalho] ++ para cá [PFE se refere à sua atividade docente]”.

Para ele, debruçar-se e refletir sobre a própria prática é essencial a toda profissão: 221PFE: “[...] Mas SEM dúvida, autoavaliação é FUNDAMENTAL para a prática, é **↑ para a vida↑, né. Esse LANCE da gente estar se autoavaliando é FUNDAMENTAL para a gente inclusive ++ REVER posicionamentos, ↓ rever práticas, rever posturas↓, né? É ++ legal.**” Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 199) enfatizam que

A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá luz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário.

Apoiando-nos, dessa forma, na fala do professor formador de espanhol no parágrafo anterior e na citação acima, depreendemos que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação poderia ser utilizado na formação continuada de professores formadores e/ou na pesquisa sobre as práticas docentes dos professores do ensino superior, proporcionando, por conseguinte, a esses professores uma melhor compreensão a respeito de seu trabalho, bem como auxiliando-os, quiçá, a enriquecerem e a reorientarem suas práticas formativas vigentes.

Isso posto, trazemos alguns excertos de diálogos entre os dois professores formadores e a pesquisadora que mostram o quanto esse processo autoconfrontativo contribui para a melhoria das situações de trabalho humano, assim como para estreitar as relações profissionais entre os trabalhadores (conferir terceira situação do momento 5, Quadro 24): 768P: “[...] como foi essa ++ sensação de ver TÃO de perto o outro professor, VER o outro professor DENTRO da sala de aula dele?” / 769PFI: “Ah, eu adorei.” / 770PFE: “Legal.” / 771PFI: “Achei MUITO bom.” / 772PFE: “Eu achei * super interessante, porque a gente acaba SE COMPARANDO.” / 773PFI: “↑ E se vendo, né.↑” / 774PFE: “E SE VENDENDO e VENDENDO o colega.” / 787PFE: “Além do mais eu também diria que, uma

coisa <+>. A metodologia [PFE refere-se ao quadro metodológico da autoconfrontação] foi interessante aqui, né, porque em momento **NENHUM** eu tive vergonha, eu **NÃO** senti vergonha de me ver dando aula para a colega.” / 804PFI: “Então, a gente meio que ↑ se enxerga um no outro.↑ Eu senti assim.” / 805PFE: “É, também. Foi tranquilo, uma metodologia válida. E muita **TROCA** de dica, né?” / 806PFI: “Foi **FANTÁSTICO**.” / 807PFE: “Essa troca.” / 809PFI: “A experiência ↑ foi muito boa.↑” / 810PFE: “É.” / 811PFI: “**Muito boa mesmo.** / 812PFE: “**Parabéns, funciona bem a metodologia (risos).**”

Cabe, também, assinalar que, além da relevância das imagens da atividade concreta do professor formador de espanhol levadas para a autoconfrontação – assim como para a formação *O ensino como trabalho* – e das próprias palavras deste sobre sua atividade formativa, temos, ainda, um outro fator que contribuiu para o desenvolvimento (do) profissional no interior do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação: o seu diálogo com a pesquisadora.

Como exemplo, trazemos alguns excertos do diálogo entre o professor formador e a pesquisadora presentes na quarta situação do momento 3, no Quadro 24: 204P: “[...] **Você acha que eles ainda PODERIAM ter algum comentário a fazer? Eles poderiam ainda ter alguma observação sobre a AULA deles? Ou eles realmente estavam satisfeitos com o SEU parecer?**” / 205PFE: “Pela pergunta que você está me fazendo, **AGORA** eu estou me perguntando o seguinte <+>. **É, talvez eles TENHAM e eu NÃO perguntei, né? Tipo: ‘Você tem mais alguma coisa a dizer?’ ↓ Eu não perguntei isso.↓ É, verdade, eu só me dei conta agora.**” / 207PFE: “[...] **Eu acho que antes de EU dar o meu PARECER, dizer a eles: ‘Faça uma avaliação global da sua prática’, aí eu DOU meu parecer. E aí, no final, eu acho que eu ainda deveria perguntar: ‘Você quer destacar mais alguma coisa? Quer pergun-?’, né?**” / 208P: “**E você acha que isso seria bom para a formação**” [PFE interrompe]. / 209PFE: “**Eu ↑ vou adotar para agora↑**”. Complementando nossa reflexão, expomos uma citação de uma autora que dialoga com a teoria sócio-histórica de Vigotski:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano [...]. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Assim, na esteira dos estudos vigotskianos, podemos dizer que, nesse momento da autoconfrontação simples, a pesquisadora teve um papel fundamental como coanalista da

atividade do professor formador de espanhol. A pergunta posta pela pesquisadora o fez ver sua atividade formativa por um outro ângulo (205PFE: “**Pela pergunta que você está me fazendo, AGORA eu estou me perguntando o seguinte <+>. É, talvez eles TENHAM e eu NÃO perguntei, né?**”). Portanto, afirmamos que, a partir do diálogo entre a pesquisadora e o professor formador, a construção de “conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”, de acordo com Rego (2014, p. 110).

Em síntese, percebemos, na atividade linguageira do professor formador de espanhol, alguns indícios de desenvolvimento profissional, como, por exemplo, 1. uma percepção mais ampliada sobre sua própria atividade como formador (74PFE: “[...] **o trabalho docente NÃO é aquilo que eu realizo em sala de aula (risos). O trabalho docente é aquilo que vem ANTES e DEPOIS, como a gente viu na formação, né?**” / 33PFE: “[...] **Eu refleti e não tem formação continuada SISTEMÁTICA para o professor de ensino superior e deveria TER, por que NÃO?**”); 2. prováveis mudanças em seu futuro agir formativo (52PFE: “[...] **Inclusive eu até pensei em MUDAR a ideia, de TENTAR, por exemplo, aprender a fazer as sequências [...]**” / 197PFE: “[...] **Mas ↑vendo aqui agora↑ eu acho que eu faria diferente.**” / 209PFE: “**Eu ↑vou adotar para agora↑**”); 3. o reconhecimento do papel primordial que o diálogo com o “outro” tem para o seu aprendizado e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento enquanto profissional docente (74PFE: “[...] **Uma OUTRA coisa TAMBÉM que eu percebo AQUI, a história do dialogismo, as vozes que ME atravessam para vir para CÁ, vozes positivas ou vozes negativas, né?**”) e, por fim, 4. algumas mudanças, já efetivadas, em seu coletivo de trabalho (279PFE: “**O Fórum já deu um alento muito BOM. Assim, eu já vejo o pessoal mais RESPIrando [...]**”).

Desse modo, sustentando-nos em situações de interação sócio-verbal entre os sujeitos implicados no processo, bem como em Vigotski (1998b) e em seu método histórico, buscamos, juntamente com cada professor formador: 1. compreender a atividade formativa de cada professor enquanto um processo vivo, e não como um objeto estático; 2. ir além das características visíveis de sua atividade, evidenciando sua natureza genotípica e os fatores (externos e/ou internos) que provocaram sua realização; e, por fim, 3. abranger tal atividade em sua dinâmica de transformação, ou seja, no processo de mudança. E como aponta Vigotski (1998b, p. 97), esse processo de mudança não significa, necessariamente, um processo linear, harmonioso e regular:

Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade.

Para finalizar esse último momento de análise e interpretação, respondemos, fundamentados nas reflexões até aqui realizadas, à nossa questão geral de pesquisa: *Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?*

Tal como pudemos constatar nesta seção secundária (4.4), todo o processo o qual vivenciamos os dois professores formadores para a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese²⁶⁴ contribuiu sumamente para o desenvolvimento de suas atividades (linguageira e concreta) em sala de aula e fora dela. Como exemplo, citamos: 1. eventuais mudanças na futura prática dos dois professores formadores em sala de aula: 255PFI: “[...] **Eu só preciso EQUILIBRAR para não dar LOGO a resposta. Então, [...] eu posso esperar um pouquinho mais. ↓ Tentar ter uma resposta deles. ↓**”. / 197PFE: “[...] **Mas ↑ vendo aqui agora ↑ eu acho que eu faria diferente. ASSIM, eu acho que além de eu DAR a minha avaliação final, eu antes deveria perguntar a DELES.**” 2. novas maneiras de perceber e de falar sobre seu trabalho: 79PFI: “[...] **por tudo que, por todo o processo que a gente já passou, FEZ toda a diferença, seria totalmente diferente se você me jogasse essas imagens para eu assistir, eu ia ASSISTIR e ia dizer: ‘Ah, tudo bem, né’. ↓ Talvez eu não me aprofundasse tanto ↓. Então, para MIM foi muito enriquecedor. Aliás, está sendo.**” / 74PFE: “[...] **HOJE eu já vejo essa, essas duas sequências e todas as outras entendendo que o trabalho docente NÃO é aquilo que eu realizo em sala de aula (risos). O trabalho docente é aquilo que vem ANTES e DEPOIS, como a gente viu na formação, né? [...]**” e, por fim, 3. o surgimento de algumas ideias para reunir o coletivo de professores formadores das disciplinas de *Estágio Supervisionado*: 186PFI: “**Eh :: existe um MOVIMENTO que até o III [PFI nomeia PFE] está colocando para a frente que são as <+> especificamente do Estágio [PFI refere-se às disciplinas de Estágio Supervisionado], são as REUNIÕES para a gente discutir o Estágio. Eu acho isso um MOVIMENTO legal. [...] nesses fóruns, a gente está discutindo a realidade [...]**”. / 410PFE: “**O Seminário que a gente propôs. NOSSA! Isso ia ser muito discutido.**”

²⁶⁴ Conferir todos os momentos do processo no Quadro 14, seção 3.

Devemos retomar, aqui, para concluir nossas reflexões, o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores tal como entendido na teoria sócio-histórica vigotskiana:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VIGOTSKI, 1998b, p. 96-97).

Orientados, assim, por esse traçado teórico-conceitual, podemos concluir que foi no interior de um processo ativo do sujeito com sua própria atividade, com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados durante a formação *O ensino como trabalho* (76PFE: “Então, eu acho que DE FATO eu CONSEGUI encontrar coisas da formação [formação *O ensino como trabalho*] ++ para cá [PFE se refere à sua atividade docente]”)²⁶⁵ e com os diálogos que foram estabelecidos com outros sujeitos sócio-historicamente situados²⁶⁶ (772PFE: “Eu achei * super interessante, porque a gente acaba SE COMPARANDO.” / 804PFI: “Então, a gente meio que ↑ se enxerga um no outro. ↑ Eu senti assim.” / 806PFI: “Foi FANTÁSTICO.” / 807PFE: “Essa troca.” / 809PFI: “A experiência ↑ foi muito boa. ↑”)²⁶⁷ sobre as diversas maneiras de realizar o que tem que ser realizado – sendo tudo isso mediado por signos – que cada professor formador se apropriou do seu mundo exterior e se transformou pelo fato mesmo de apropriar-se desse mundo (BROSSARD, 2012).

Em outras palavras, fomos testemunhas desse processo de “apropriação-transformação” (BROSSARD, 2012, p. 100)²⁶⁸ experienciado pelos dois professores formadores ao longo desta pesquisa. Enfatizamos que essa apropriação-transformação corresponde ao próprio *desenvolvimento* (do) profissional.

Em suma, entendemos que foi, ao materializar sobre suas práticas nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol e sobre suas experiências vividas no âmbito educativo – encetando, desse modo, um debate controverso entre fatores internos e fatores externos – que

²⁶⁵ Conferir terceira situação do momento 3, Quadro 24.

²⁶⁶ De modo geral, falamos dos alunos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, o par profissional, a pesquisadora, os teóricos com os quais os dois professores formadores dialogaram durante a formação *O ensino como trabalho*, o(a) próprio(a) professor(a) formador(a) em posição exotópica, etc.

²⁶⁷ Conferir terceira situação do momento 5, Quadro 24.

²⁶⁸ Isso já foi apresentado e discutido na seção terciária 2.9.5 desta tese.

cada professor formador passou a considerar seu trabalho de uma forma diferente; construindo, por conseguinte, novas formas de compreendê-lo e de realizá-lo.

Havendo, portanto, finalizado mais esta seção secundária de análise e interpretação, passamos, a seguir, à discussão dos resultados obtidos com nossas análises e interpretações.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.”

(BAKHTIN, 2011, p. 319)

Nesta seção, discorreremos sobre o traçado realizado para chegarmos à resposta da questão geral de pesquisa, bem como apresentamos alguns dos resultados alcançados em nossas análises e interpretações do *corpus* discursivo com o propósito de apontar algumas outras questões que consideramos significativas no concernente ao trabalho docente e à formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola nas licenciaturas da UECE. Para tanto, retomamos os três objetivos específicos de pesquisa.

Iniciamos, então, com o primeiro objetivo específico de pesquisa (*1. Verificar como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola*) que nos levou a investigar e, por conseguinte, a perceber que é possível, no contexto do ensino superior, haver uma relação de parceria dialógica entre professor e alunos, alunos e alunos, professores e professores, professor, alunos e conhecimentos teóricos, professor, alunos e conhecimentos práticos na direção de uma formação inicial na qual não prevaleça a figura do professor universitário apenas como “transmissor” de conhecimentos indiscutíveis a serem memorizados e dos alunos como indivíduos passivos e mentes vazias prontas para receberem e reproduzirem um conhecimento pronto, definitivo e verdadeiro sobre o exercício de sua futura profissão.

Essa relação de sujeitos-parceiros – na condição de condutores-protagonistas do processo de ensino e aprendizagem – não pode, obviamente, ignorar o trabalho de pensamento dos alunos e nem seus conhecimentos pregressos. Tentar estabelecer tal relação deveria tornar-se, pois, um princípio essencial para os profissionais docentes que assumem

um compromisso com a realidade e a formação sócio-histórica de outros seres humanos. Dialogando com o que afirmamos, Bezerra (2015, p. XXII, grifo nosso) destaca que

Na ótica do dialogismo, **a consciência não é produto de um eu isolado, mas da interação e do convívio entre muitas consciências**, que participam desse convívio com iguais direitos como *personas*, respeitando os valores dos outros que igualmente respeitam os seus.

É, portanto, no processo interativo e dialógico entre sujeitos sócio-historicamente situados, responsáveis e responsáveis – experienciado no período da formação inicial – que os alunos, futuros professores, podem aprender a refletir sobre seu exercício profissional vindouro e, por conseguinte, engajar sua consciência – esta construída no contato com muitas outras consciências – a operar a favor de uma educação que seja permanentemente trilhada no coletivo, ou melhor, *com, pelo e para* “o outro”.

Sobre isso, observamos na atividade (linguagem e/ou concreta) dos dois professores formadores, com os quais dialogamos para a produção desta tese, uma convocação discente no sentido dessa coconstrução do conhecimento; este entendido, comumente, como estando em contínuo movimento e transformação. Isso, a nosso ver, é primordial para uma formação mais global do futuro professor como profissional qualificado, atualizado e consciente de um trabalho docente dialógico e alteritário.

Com efeito, entendemos que não se trata, apenas, de uma formação inicial orientada para a assimilação de técnicas específicas e/ou de modelos científicos a serem seguidos e reproduzidos à risca, mas, sobretudo, de uma formação inicial docente que seja mais crítica, ética, social, humana, responsável, responsável, reflexiva, alteritária, etc. Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 222, grifos nossos) apontam que

O conhecimento tomado apenas como produto perde a riqueza de seu processo de construção, elemento essencial na relação que o aluno precisará estabelecer nas sínteses provisórias do processo de aprendizagem. Considerá-lo como síntese comprovada pela autoridade do professor pode reduzi-lo a mera informação, que é captada pelo aluno ouvinte com a preocupação de apenas reproduzi-la na hora da avaliação, a fim de garantir sua aprovação. Dessa forma, o trabalho de ensinar pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento analítico, interpretativo e crítico do aluno. Pouco contribui para alterar suas estruturas mentais de pensamento e de compreensão do mundo. Pouco contribui para formar novos hábitos e atitudes. Pouco contribui, enfim, para sua formação científica profissional e humana, na direção de sua inserção nessas esferas com pensamento autônomo, investigativo, com condições para criar e propor. **Esse circuito precisa ser rompido e modificado na sala de aula da universidade de hoje. Rompido e transformado, em outra direção.**

Seria, então, mediante a inclusão de situações regulares de ensino e aprendizagem que motivassem o pensamento de seus alunos na coconstrução do conhecimento e de seu próprio “eu” como sujeitos ativos e como (futuros) profissionais responsáveis e responsáveis, que os professores formadores dos cursos de licenciatura estariam contribuindo para a formação de professores verdadeiramente comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino brasileiro e da própria vida humana em geral.

Desse modo, conforme verificamos na seção secundária 4.1 desta tese, o professor formador de espanhol e a professora formadora de inglês, a despeito do que dizem muitos estudos sobre as práticas e os modos de ensinar presentes nas universidades, acreditam e apostam na importância e na riqueza das trocas sócio-verbais, ao longo do ensino superior, entre professor e alunos, alunos e alunos, professores e professores, professor, alunos e conhecimentos teóricos, professor, alunos e conhecimentos práticos.

Sobre os atuais modos de lecionar no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 233-234) denunciam que, no geral,

Em continuidade à caminhada iniciada no ensino médio, a universidade exige do aluno que prossiga assistindo às aulas, como assiste a um filme ou a um jogo, sem com eles se compromissar, sem neles interferir. A diferença é que, nestas situações lúdicas, pode fazer comentários, algo nem sempre possível em se tratando das aulas, pois assistir a elas é um momento que se encerra nele mesmo, sem maiores consequências.

No entanto, essa situação é remodelada nas salas de aula de nossos sujeitos de pesquisa. No caso do professor formador de espanhol, em sua atividade linguageira sobre sua atividade concreta, ele mesmo nos confirma isso (conferir momento 6 do Quadro 18) ao declarar: 140PFE: “**É :: eu acho que aí ** mais uma vez colocá-los [alunos] na posição de protagonistas, né? [...] Dar voz a eles [...]**” e 142PFE: “**[...] a PARTir da experiência deles mesmos, né**”.

Assim, diríamos que as aulas do professor formador no curso de Letras/Espanhol da UECE tornam-se um espaço-tempo singular e fortemente propício a encontros e interações sócio-verbais responsáveis e responsáveis (*eu-para-mim/eu-para-o-outro/outro-para-mim*) nos quais os alunos não apenas assistem às aulas, mas as coconstruem, juntamente com o professor formador, com os colegas formandos e com o conteúdo a ser apreendido.

Parece-nos, em conformidade com nossas interpretações realizadas na seção terciária 4.1.2, que a professora formadora de inglês também se preocupa em colocar seus alunos na posição de protagonistas da atividade formativa e está consciente dessa atitude. Isso

pode ser visto no seguinte excerto do discurso da professora formadora (conferir o contexto do momento 4 no Quadro 19): 259PFI: **“A gente não sabe TUDO só porque a gente é professor, né. Então eu acho que isso tambÉM é aprendido. O aluno tem muito para ensinar.”**

Inferimos, pois, que o conhecimento, para a professora formadora de inglês, não está localizado no professor ou no conteúdo teórico escrito por algum estudioso ou pesquisador que esteja distante do trabalho de ensino e/ou da sala de aula enquanto espaço de diálogo e interação; o conhecimento está no “convívio entre muitas consciências” (*eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*), tal como destacou Bezerra (2015, p. XXII) nesta mesma seção.

Em suma, verificamos, na atividade dos dois professores formadores, que a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola na UECE condiz com um (re)posicionamento dos futuros professores diante da importância do outro (do social) como fator essencial para a construção de um exercício profissional docente não indiferente, obviamente no interior de um “mundo unitário e singular, vivido de maneira real e responsável” (BAKHTIN, 2012, p. 119).

Em relação ao segundo objetivo específico de pesquisa (2. *Compreender a construção da atividade dos professores formadores em sala de aula*), podemos destacar o quanto foi importante para a efetivação de nossa pesquisa o posicionamento de receptibilidade, flexibilidade e coragem de cada professor formador no enfrentamento de suas ações profissionais cotidianas para que pudéssemos compreender, juntamente com eles, a construção de sua atividade formativa em sala de aula.

Em outros termos, a disponibilidade e a abertura para refletir, analisar, discutir, rever e, quiçá, modificar suas atuais práticas foi essencial para o processo de construção de um pensar compartilhado – consigo mesmo, com o outro e, sobretudo, com o próprio trabalho – sobre os problemas, dificuldades e incertezas do fazer docente em uma instituição de ensino pública voltada para a formação inicial de professores. Com o objetivo de reforçar nosso pensamento, citamos Pimenta e Anastasiou (2010) que argumentam a favor da pesquisa da prática (individual e/ou coletiva) docente no ensino superior:

Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: **torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário.** (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 199, grifos nossos).

É preciso, portanto, intensificar esse tipo de pesquisa que parte das próprias práticas profissionais dos professores universitários para alcançar suas práticas correntes, ou seja, é somente interrogando-as, descobrindo-as, enfrentando-as, criticando-as, dialogando e refletindo com e sobre elas que os próprios professores formadores poderão enriquecê-las, recriá-las e/ou transformá-las.

Nesse sentido, organizamos todo o processo teórico-metodológico desta tese a serviço do estabelecimento de diálogos que propiciassem aos dois sujeitos de nossa pesquisa múltiplas e novas perspectivas de análise e compreensão de seu trabalho na formação inicial. Como exemplo desse processo, mencionamos as autoconfrontações (simples e cruzada) realizadas, bem como a realização da formação *O ensino como trabalho* com os dois professores formadores.

Assim, foi na confrontação com o outro (o próprio professor formador em posição exotópica, o par profissional e/ou a pesquisadora), com suas próprias atividades cotidianas e com os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade que a reflexão e a revisão das práticas formativas vigentes dos dois professores formadores – bem como das teorias que sustentavam tais práticas – impuseram-se.

Dito de outro modo, entendemos que a reconstrução de suas experiências no momento das autoconfrontações e da formação *O ensino como trabalho*, assim como o confronto de suas práticas com os princípios das teorias apresentadas durante a referida formação, foram extremamente mobilizadores para que cada professor formador ampliasse sua compreensão sobre o próprio trabalho e refletisse a respeito de novas formas de ensinar no ensino superior.

Para exemplificar o que dissemos acima, trazemos uma fala do professor formador de espanhol presente na seção terciária 4.2.1 desta tese. Para um melhor entendimento, contextualizamos a situação de sua fala que pode ser conferida na segunda situação do momento 2 do Quadro 20.

No momento da primeira autoconfrontação simples, o professor formador, ao ser questionado pela pesquisadora sobre o uso recorrente que faz de metáforas na sala de aula da formação inicial do curso de Letras/Espanhol (110P: “**Eh :: você disse que não tinha percebido que usava TANTas metáforas [PFE interrompe]**”) se dá conta, ao visualizar sua atividade concreta, de que utiliza tais estruturas com muito mais frequência do que imaginava (111PFE: “**TANTAS não, na quantidade não, já sabia que eu usava, mas não com TANTa**

frequência”). Em seguida, ele esclarece que o uso desse recurso linguístico vem de sua experiência como professor do ensino médio (117PFE: “**Não há dúvidas disso. É, é dali ++. Eu acho que esse tipo de aula [PFE aponta para vídeo], sobretudo ↑ esse recurso↑ [uso de metáforas] é muito explorado no terceiro ano do pré-vestibular.**”).

O que daí depreendemos é que o espaço e o tempo da atividade realizada em sala de aula, não sendo o mesmo espaço, nem o mesmo tempo de sua atividade languageira sobre sua atividade realizada, facilita o extrapositionar-se, o refletir, o analisar, o verbalizar e o compreender do professor formador a respeito de seu fazer concreto. É, portanto, esse distanciamento espaço-temporal que lhe permite ver e entender – *no e pelo* diálogo com sua própria atividade – determinados aspectos de seu fazer que ele, normalmente, não consegue enxergar. E, como vimos, tais aspectos, não necessariamente, provêm de uma formação acadêmica e/ou científica, isto é, eles podem provir de uma experiência prática em outro meio profissional.

Entendemos, então, que essa visão externa de si próprio (BAKHTIN, 2011) distanciada no espaço e no tempo se faz necessária a todo e a qualquer profissional docente que busque uma relação mais estreita com sua(s) história(s) profissional(ais), com seu atual agir e, ainda, com os elementos que constituem sua prática laborativa cotidiana. Afinal, como já afirmamos anteriormente, tomar a atividade concreta como a referência da qual se parte e para a qual se volta (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) – a partir de um olhar externo e distanciado no espaço e no tempo – é adentrar no processo de compreensão e mudança do próprio fazer.

Ainda no tocante ao processo teórico-metodológico adotado para a efetivação desta tese, recordamos que não partimos de nenhum esquema fixo, estável e definitivo, muito pelo contrário, partimos de situações concretas de diálogos entre sujeitos reais e historicamente situados nas quais as variáveis encontradas pelo caminho (re)direcionavam nossas condutas conceituais e metodológicas. Isso se confirma tanto na definição das noções e/ou conceitos utilizados na seção de análise e interpretação (seção 4), quanto nos ajustes realizados²⁶⁹ durante o processo de (co)construção de nosso *corpus* discursivo.

Acreditamos que, tendo procedido dessa maneira, contribuímos para que os dois professores formadores se dessem conta dos problemas e/ou dificuldades vivenciados em seu meio sócio-profissional para, a partir daí, buscarem, eles mesmos, soluções viáveis em

²⁶⁹ O fato de ter entregue aos dois professores formadores, um mês após a realização da autoconfrontação cruzada, vinte e uma páginas que contemplavam a resposta que havíamos dado à primeira questão específica de pesquisa foi um ajuste que consideramos necessário para fortalecer o processo dialógico e reflexivo configurado para a efetivação desta tese. Sobre isso, conferir seção secundária 3.6.

direção a uma resolução, no coletivo de trabalho, de tais problemas e/ou dificuldades. A nosso ver, é nesse compromisso (com o) social que a transformação das atuais práticas formativas nos contextos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, em um âmbito mais abrangente, pode se efetuar.

Para dar mais um exemplo do que dissemos, apresentamos uma fala da professora formadora de inglês, presente na seção terciária 4.2.2 desta tese, que mostra o quanto o processo teórico-metodológico da autoconfrontação cria as condições favoráveis para que o profissional (re)examine seu próprio trabalho e busque as formas mais adequadas para lidar com os problemas e/ou dificuldades a ele inerentes. Inicialmente, contextualizamos a fala da professora formadora de inglês para um melhor entendimento do leitor.

No momento da entrevista individual gravada em áudio, ao ter sido questionada sobre as condições de trabalho no seu meio profissional, a professora formadora de inglês manifestou que gostaria de ter melhores condições físicas e financeiras (disponibilizadas pela instituição na qual trabalha) para poder desenvolver melhor sua atividade na formação inicial de professores (conferir contexto da segunda situação do momento 1 no Quadro 21): 32PFI: “[...] **Condições físicas eu gostaria de ter MELhores condições. Por exemplo, a gente não tem uma sala própria, eu queria ter uma sala só MINha para eu poder orientar meus alunos. Muitas vezes eu tenho que orientar na sala dos professores ou em uma sala de aula que esteja vazia ou na minha CASA. Então, e- eu ++. ↓Deixa a desejar↓[...]. [...]** isso envolve também **MATERiais, então, tudo que eu trago é meu [...], até, às vezes, PROva MESmo que ↓eu tenho que trazer, eu mesma faço as cópias e trago↓. [...]** **Eu QUERIA ter um projetor na sala toda AULA [...]. ↓Infelizmente não tem.↓ Então, a gente trabalha com o que a gente TEM ++ e isso eu consigo LIDAR assim, ↓da melhor maneira que eu posso↓[...].”** Entendemos que a professora formadora recusa-se, a seu modo, à passividade, lutando e resistindo diariamente às restrições, impedimentos e contrariedades que lhe são impostos no exercício diário de sua profissão e que, não esqueçamos, compõem o *real* de sua atividade (CLOT, 2010). No interior dessa “arena” de luta (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 67), ela desenvolve sua *tarefa* – evidentemente, de acordo com suas possibilidades – no curso de Letras/Inglês da UECE.

O trabalho da professora formadora é, então, realizado sobre esse invólucro conflituoso ao qual ela evita submeter-se, afinal de contas, como ela mesma afirma, é o seu trabalho: 38PFI: “[...] **Mas eu tento não me abater. Eu tento não ficar ++ perdendo tempo com (=) lamúrias [...]. [...]** isso me afeta, claro, porque você fica ** muitas vezes

desmotivado, né? Mas eu tento LUTAR CONTRA, porque, afinal de contas, a gente, eu estou aqui, é o meu trabalho [...]. Eh : ‘↑O que é que NÓS temos?↑ É ISSO que nós temos? Então, VAMOS trabalhar com o que nós temos e ↑lutar para que a gente tenha MAIS↑’. É basicamente isso.’”

Com base, pois, em nossas análises e interpretações, constatamos que, para uma melhor compreensão de como ocorre a construção da atividade de cada professor formador em sala de aula, é necessário a efetivação de um movimento dialógico do profissional que seja orientado para si mesmo, para suas pretéritas, presentes e futuras práticas profissionais, bem como para seu meio sócio-laborativo.

Com efeito, entendemos que, sem esse movimento exotópico e cronotópico²⁷⁰ do próprio docente e, igualmente, sem o seu posicionamento de receptibilidade, flexibilidade e coragem no enfrentamento do que daí pode emergir, seria, praticamente, impossível a um analista externo compreender, apenas pela observação, que a atividade formativa não tem origem em uma única fonte, como é o caso do exemplo que, aqui, trouxemos do professor formador de espanhol (117PFE), e nem pode prescindir do *real da atividade* que, por sua vez, tal como a *atividade realizada*, também rege as práticas do docente em sala de aula, como vimos nos enunciados 32PFI e 38PFI que foram retomados do diálogo entre a professora formadora de inglês e a pesquisadora durante a entrevista individual gravada em áudio.

Sobre o terceiro objetivo específico de pesquisa (3. *Comparar a atividade dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas*) notamos, ao compararmos a atividade formativa dos dois professores formadores, que, embora exista uma considerável semelhança entre suas práticas, há certos pontos de divergência²⁷¹, no concernente às formações iniciais em inglês e em espanhol da UECE, que poderiam ser levados para uma discussão mais ampla em seus respectivos coletivos (inglês e espanhol) – ou mesmo em um coletivo geral o qual abrangesse as duas línguas – visando encontrar soluções factíveis no concernente à restauração de tais divergências e, conseqüentemente, melhorando a formação inicial dos alunos.

Substancialmente, o que apontamos, fundamentados em nossas análises e interpretações efetuadas nas seções terciárias 4.3.1 e 4.3.2, é que, assim como Pimenta e Anastasiou (2010, p. 163), estamos convictos de que “[...] o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no

²⁷⁰ Denominamos esse movimento de *cronotopo da atividade docente*. Sobre isso ver seção terciária 4.2.2.

²⁷¹ Conferir seção terciária 4.3.1.

fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade”.

Nesse sentido, as exigências de se repensar a formação inicial em outras bases, pressupõem o compartilhamento de experiências profissionais entre os professores formadores e, ainda, o fortalecimento do coletivo docente, no interior do qual pudessem ser apresentados, discutidos e, quiçá, sanados os reais e/ou os eventuais problemas, dificuldades e divergências contraproducentes que obstaculizassem uma melhoria nos cursos de licenciatura em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Desse ponto de vista, diríamos que refletir *a partir (do), com, para* e, inclusive, *contra* o “outro” no espaço coletivo profissional, impõe-se como o ponto de partida para uma eventual transformação das vigentes práticas formativas nos dois referidos cursos. Para dar um exemplo da importância dessa reflexão coletiva, apresentamos um exemplo resgatado da seção terciária 4.3.1 e oriundo do *corpus* discursivo referente ao diálogo entre o professor formador de espanhol, a professora formadora de inglês e a pesquisadora durante a autoconfrontação cruzada.

O professor formador de espanhol afirmou, em autoconfrontação simples, que a universidade (no caso, o curso de Letras/Espanhol da UECE) não preparava os alunos para usar, adaptar e criar material didático e, posteriormente, confirmou isso no momento da autoconfrontação cruzada (conferir segunda situação do momento 5, Quadro 22): 551PFE: **“É, no espanhol NÃO, tem não.”** / 558PFE: **“[...] No Estágio eles pegam material, um livrinho e dão as unidades.”** / 574PFE: **“[...] No Estágio, o máximo que eles [os alunos] fazem é quem vai dar espanhol para o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] reúne as provas, uns textos. Mas ASSIM, não é teoricamente amparado não. A maioria tem esse buraco na formação deles.”**

Já a professora formadora de inglês – também em autoconfrontação simples – disse que, no curso de Letras/Inglês, ela preparava os alunos para isso. Em seguida, ratificou sua constatação no momento da autoconfrontação cruzada (conferir segunda situação do momento 5, Quadro 22): 552PFI: **“Tem, tem o :: ESP [English for Specific Purposes] também. É o [fala em inglês incompreensível] quase toda a disciplina foi produção ++ análise e produção de material. A gente analisou, depois eles mesmos [os alunos] produziram material. Foi bem bacana.”**

Como vemos, a professora formadora de inglês apresentou ao professor formador de espanhol uma outra possibilidade para se tratar dessa questão do uso, adaptação e criação

de material didático na licenciatura, isto é, abordá-la no interior das disciplinas de teoria. O professor formador de espanhol, por sua vez, concretizou, verbalmente, sua reflexão a este respeito, declarando que essa decisão pode ser uma ideia válida para o curso de Letras/Espanhol também: 553PFE: “**De repente isso pode ser uma ideia para o curso de espanhol.**”

Como percebemos, o professor formador de espanhol, ao dialogar com seu par profissional, ou seja, com a professora formadora de inglês, deu-se conta de que essa questão da produção e da adaptação de materiais didáticos poderia ser trabalhada ao longo de uma das disciplinas de teoria. Para sustentar o que dissemos, citamos Bakhtin (2015, p. 98, grifo nosso) que, sobre o diálogo entre duas consciências, diz:

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. **O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros**, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra.

Guiados por essa visão bakhtiniana, compreendemos a necessidade (talvez, a urgência) da presença de diálogos profissionais mais frequentes a respeito dos pressupostos comuns a todos os que integram o meio profissional das licenciaturas da UECE, bem como sobre as formas de fazer (FAÏTA, 2004) particulares de cada professor formador. Seria, a nosso ver, nesse “contato vivo com o pensamento dos outros” (BAKHTIN, 2015, p. 98) que o trabalho docente orientado para a formação inicial de professores se desenvolveria. De fato, como postula Vigotski (1998b, p. 75, grifo nosso), “Todas as funções psicológicas superiores originam-se das **relações reais** entre indivíduos humanos.”

Todavia, percebemos que o conflito inicial ressurge para o professor formador de espanhol, como se um processo tenso e conflituoso entre ele e sua atividade formativa continuasse acontecendo: 585PFE: “**Eu acho que NA VERDADE eles deveriam era ELABORAR, não do estágio de educação básica [disciplina de Estágio Supervisionado II em Língua Espanhola], porque no estágio da educação básica eles têm que usar o livro que a escola tem que é o livro do PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático] [...] mas eu acho que ↑ no curso livre↑ [disciplina de Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola], eu acho que essa é uma falha minha [PFE aponta para si mesmo], entendeu? Eu acho que eles deviam PREPARAR o próprio material. Agora COMO? Com QUE tempo? Será que eles CONSEGUIRIAM fazer?”.**

Dizendo em outros termos, o professor formador ainda continuava buscando uma solução para a questão em foco. Talvez, essa solução, para ele, devesse resultar de uma reflexão coletiva mais ampla: 602PFE: “**Mas tudo isso a gente vai ter oportunidade agora com o novo PPC [Projeto Pedagógico do Curso], né?**” / 603PFI: “**Pois é. Hora de parar e pensar.**” / 604PFE: “**É hora de parar e pensar, exatamente.**” / 605PFI: “**Em janeiro [PFI refere-se à janeiro do ano de 2019] vamos ‘botar a mão na massa’ de novo, né?**” / 606PFE: “**De novo.**” / 607PFI: “**Para mexer nisso aí.**” / 608PFE: “**Vou anotar.**” [PFE faz anotações em sua agenda]. Conforme nos mostra o diálogo acima, a proposta do professor formador de espanhol de expandir a discussão a um coletivo de trabalho ampliado é aprovada pela professora formadora de inglês.

Desse modo, afirmamos, baseados no diálogo entre os dois professores formadores, que a necessidade (ou talvez, a urgência) de instaurar (e manter) um coletivo docente mais fortificado nos cursos de licenciatura da UECE, capaz de validar as decisões de suas ações, é um projeto em comum dos dois profissionais, sujeitos desta pesquisa. Isso nos remete ao pensamento de Clot (2010, p. 176) que nos revela que “[...] o coletivo de trabalho deve tornar-se meio para o desenvolvimento da ação de cada um.”

Em suma, entendemos, nas falas dos dois professores formadores, que a questão do uso, adaptação e criação de material didático na licenciatura não foi concluída, pois o interesse em continuar o diálogo permanece presente em ambos os profissionais. No entanto, eles aceitam, momentaneamente, a não-conclusibilidade daquele diálogo e, prontamente, abrem espaço para a inserção de novos sujeitos, isto é, de outros professores formadores, em um diálogo vindouro.

Dessa forma, levando em consideração que a consciência²⁷² “nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência” (BAKHTIN, 2015, p. 36), esse propósito compartilhado dos dois professores formadores para envolver seus pares na discussão sobre a questão em foco é bastante positiva no sentido de possibilitar novas reflexões e eventuais mudanças nas atuais práticas formativas dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE.

Foi, portanto, percorrendo e, ao mesmo tempo, (co)construindo esse trajeto de forma processual, dialógica e interativa com os dois professores formadores que pudemos alcançar nosso objetivo geral de pesquisa: *Analisar a atividade (concreta e/ou linguageira) de dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE para*

²⁷² Para maiores esclarecimentos sobre o que entendemos por esse termo, no contexto desta pesquisa, conferir seção secundária 2.5.

uma reflexão a respeito das implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira desses professores e de seu próprio agir formativo.

Mais especificamente, foi necessário 1. verificar como estava acontecendo, no momento atual, a formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino nas licenciaturas de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE; 2. compreender a construção da atividade de dois professores formadores dessas licenciaturas e, por fim, 3. comparar sua atividade formativa em disciplinas teóricas e de prática de ensino, bem como em licenciaturas de duas diferentes línguas para conseguirmos, em parceria com esses dois professores formadores, analisar, compreender e refletir sobre o antes e o depois de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação de sua atividade linguageira e de seu próprio agir formativo.

Sem esse traçado processual, dialógico, interativo e, acrescentamos, histórico – evidentemente nas perspectivas da psicologia vigotskiana e da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem – não teríamos conseguido apreender os traços de *desenvolvimento* presentes na atividade (linguageira e/ou concreta) dos dois professores formadores, sujeitos de nossa pesquisa. Na opinião de John-Steiner e Souberman (1998, p. 163, grifo nosso),

[...] Vygotsky defende uma abordagem teórica e, conseqüentemente [sic], uma metodologia que privilegia a mudança. O seu esforço de mapear as mudanças ao longo do desenvolvimento deve-se, em parte, à tentativa de mostrar as implicações psicológicas do fato de **os homens serem participantes ativos e vigorosos da sua própria existência** e de mostrar que, a cada estágio, de seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma.

E como resultado mais contundente desse *desenvolvimento* podemos mencionar a organização, por um dos dois professores formadores, de um *Fórum de Estágio* que reúne, pelo menos uma vez por mês, os professores formadores das disciplinas de *Estágio Supervisionado* das licenciaturas da UECE, com o objetivo de discutir temáticas concernentes a essas disciplinas. O próprio professor formador de espanhol discorre sobre a importância desse *Fórum* (conferir primeira situação do momento cinco no Quadro 24): 279PFE: “**O Fórum já deu um alento muito BOM. Assim, eu já vejo o pessoal mais RESPIrando assim, mas às vezes eu tenho essa sensação mesmo, a gente PRECISA e o Fórum está fazendo ISSO, eu acho, devagarinho o Fórum está fazendo isso. [...].**” / 314PFE: “**Uma vez por mês, ↑ todo mundo de todas as línguas. ↑ Está dando certo assim [...].**”

No nosso entendimento, a constituição desse *Fórum de Estágio*, contribuiu, por consequência, para resolver um outro problema referenciado pela professora formadora de inglês ao longo do processo de (co)construção do *corpus* discursivo, isto é, a ausência – ou a exígua presença – de diálogos profissionais entre os professores formadores das licenciaturas da UECE. Isso se comprova na própria fala da professora formadora (conferir, nesta ordem, a primeira situação do momento cinco no Quadro 24 e a segunda situação do momento 2 no mesmo Quadro): 278PFI: “[...] **Eu acho que FALtou essa iniciativa que eu achei MARAvilhosa de fazer um Fórum para a gente conversar. Até DENTRO da universidade, você está sempre CORRENdo. Eu tenho me policiado para chegar mais cedo e ficar na sala dos professores, CONVERSAR com as pessoas [...].**” / 186PFI: “[...] **são as REUNIÕES para a gente discutir o Estágio. Eu acho isso um MOVIMENTO legal. [...] eu penso que o PROFESSOR, o professor que DÁ a mesma disciplina que eu dou [...] a gente DEVERIA estar se encontrando, pelo menos uma vez por mês para conversar ‘O que você está fazendo? O que que você está vendo?’, né?**”.

Como vemos, à medida que os problemas, conflitos, impedimentos e/ou dificuldades foram surgindo – no momento do processo dialógico, interativo e histórico da autoconfrontação – os professores formadores foram se mobilizando, concreta e/ou linguisticamente, em busca de solucioná-los. E isso, como já afirmamos anteriormente, é algo, imensamente, positivo para os professores formadores e para o seu trabalho, haja vista a iniciativa de solução para o(s) problema(s) apresentado(s) partir deles próprios, ou seja, partir daqueles que estão, efetivamente, inseridos no contexto sócio-profissional no qual a intervenção (no caso, a presente pesquisa) foi realizada.

Acreditamos que os resultados de nossa intervenção não cessam aí, haja vista o processo de *desenvolvimento* iniciado pela autoconfrontação não ter uma fronteira definida. Para o próprio Vigotski (1998b, p. 118, grifo nosso), uma análise sócio-histórica,

[...] modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente complexos. **Na verdade, naquele momento eles apenas começaram.**

Nessa perspectiva, como bem apregoa Vigotski (1998b), sobre uma possível finalização do processo de *desenvolvimento* das funções psicológicas superiores do ser humano, consideramos, assim como o estudioso russo, que os traços de *desenvolvimento* docente, por nós apreendidos no decorrer desta pesquisa (conferir seção secundária 4.4),

apenas fornecem a base para o *desenvolvimento* porvindouro de vários outros processos reflexivos no concernente à atividade formativa dos dois professores. E esse, talvez, seja o maior resultado de nossa pesquisa-intervenção, saber que contribuímos, da melhor forma que pudemos, para encetar e impulsionar tais processos.

Na próxima e última seção primária, abordamos algumas contribuições da tese, os embasamentos teórico-metodológicos que a sustentaram, as dificuldades encontradas e, por fim, algumas sugestões para a realização de novas pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Caberia, agora, encontrar um fecho, um ponto final, uma conclusão. Dentre as muitas idéias [sic] apontadas, escolher aquelas mais importantes e tentar amarrá-las numa palavra. No entanto, encontrar a última palavra seria desfazer o diálogo, retornar ao monólogo. [...]. Para que o conhecimento vá se expandindo é preciso que o diálogo continue.”

(FREITAS, 1994, p. 177-178)

Nesta seção, resgatamos nossas questões de pesquisa (específicas e geral), bem como as respostas que lhes foram concedidas, com o objetivo de realizar uma síntese dos resultados que decorreram de nossas análises e interpretações. Abordamos, ainda, as contribuições da tese, os embasamentos teórico-metodológicos, as dificuldades encontradas e algumas sugestões para novas pesquisas.

Primeiramente, é importante dizer que sem o conjunto interdisciplinar (Linguística Aplicada, Filosofia da Linguagem, Psicologia, Ergonomia e Educação) que orientou nosso percurso teórico-metodológico – tanto para a (co)construção do *corpus* discursivo quanto para a sustentação das análises e interpretações que empreendemos – não teríamos conseguido ter uma visão tão expandida da atividade (*prescrita, realizada e real*) formativa dos dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Freitas (1994, p. 176-177), sobre a questão da interação entre várias áreas do conhecimento, afirma que

Psicologia, Educação e Linguagem não esgotam sozinhas suas questões. Elas se entrelaçam, possibilitando a compreensão do homem em sua relação transformadora com o mundo.

[...] a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e Bakhtin pode ajudar numa melhor compreensão da relação Psicologia-Educação [acrescentamos, por conta nossa, a relação Psicologia-Educação-Linguística Aplicada], ampliando as possibilidades de um tratamento das questões de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva mais abrangente e totalizadora.

Nesse sentido, foi aliando o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (FAÏTA, 2002, 2007, 2012; FAÏTA; VIEIRA, 2003; FAÏTA; MAGGI, 2007; CLOT; FAÏTA, 2016) a diversos estudos – 1. a formação inicial de professores e a docência crítico-reflexiva (CELANI, 2001; MOITA-LOPES, 2002; MAGALHÃES, 2004; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004; GIMENEZ, 2005, 2006; SAVIANI, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2010, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; PERES, 2013; MAGALHÃES, 2014); 2. a Ergonomia da Atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001; DANIELLOU, 2004b; TERSAC; MAGGI, 2004; DARSE; MONTMOLLIN, 2006) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2000, 2006b, 2010, 2011, 2017; CLOT; FAÏTA, 2016); 3. o ensino como trabalho (AMIGUES, 2003, 2004; MACHADO, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; FARIAS, 2016; ARAÚJO, 2018); 4. a filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014, 2015; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; BRAIT, 2002, 2010a, 2010b; FAÏTA, 2004; AMORIM, 2010; BEMONG *et al.*, 2015, RENFREW, 2017, SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, 2018a, 2018b); e, finalmente, 5. a teoria sócio-histórica vigotskiana sobre o *desenvolvimento* das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998a, 1998b; OLIVEIRA, 1997; LORDELO, 2001; BROSSARD, 2012; FRIEDRICH, 2012; PALANGANA, 2015) – que conseguimos realizar uma pesquisa-intervenção fortemente fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem e na concepção vigotskiana de *desenvolvimento* para, assim, atingir nossos objetivos (específicos e geral) de pesquisa.

Enfatizamos que as respostas dadas pelos dois professores formadores às duas entrevistas individuais gravadas em áudio; os diálogos de quatro autoconfrontações simples e de uma autoconfrontação cruzada realizadas sobre as próprias situações concretas de trabalho desses professores em disciplinas de teoria e de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola; alguns enunciados de situações concretas em sala de aula de cada professor formador; e, por fim, os diálogos produzidos durante a formação *O ensino como trabalho*, formaram o *corpus* discursivo com o qual trabalhamos e, a partir do qual, respondemos às questões (específicas e geral) desta tese.

Com relação à primeira questão específica de pesquisa (*1. Como acontece a atual formação inicial de futuros professores em aulas teóricas e em aulas de prática de ensino de línguas inglesa e espanhola?*), verificamos que, no concernente às atividades (concreta e linguageira) dos dois professores formadores sujeitos desta pesquisa, a formação inicial docente nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE acontece – tanto em disciplinas teóricas quanto em disciplinas de prática de ensino – de forma

responsiva/responsável, alteritária e dialógica, na perspectiva de Bakhtin e do Círculo. Em outras palavras, o aluno e a sua consciência não são ignorados em prol de uma formação inicial baseada na transmissão de conteúdos teóricos imutáveis e/ou no ensino de técnicas estáveis prontas a serem (re)introduzidas em todo e qualquer contexto de ensino e aprendizagem.

De acordo com nossas análises e interpretações, a atividade de cada professor formador, sujeito de nossa pesquisa, é vivida como um momento situado e único, à medida que cada grupo de alunos também é compreendido pelos dois professores formadores como ímpar no “existir-evento unitário e singular” (BAKHTIN, 2012, p. 68) da vida.

A atividade formativa dos dois professores se realiza, pois, em uma rede de interações com outros (*eu-para-mim/eu-para-o-outro/outro-para-mim*) e em um contexto onde a consciência de cada um dos sujeitos que compõe essa atividade (valores, atitudes, experiências, sentimentos, etc.) é levada em consideração. O agir dos dois professores formadores é, portanto, um agir-dever singularizado. Bakhtin (2012, p. 79), com suas palavras, sustenta nosso pensamento ao declarar que “Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta [...]”.

Substancialmente, o que queremos dizer é que percebemos que cada professor formador possibilita, aos seus alunos, um exercício formativo alteritário e dialógico no qual os conhecimentos teóricos e práticos, a respeito da docência, são constituídos a partir de uma interação sócio-verbal de caráter equipolente e democrática constante entre professor formador e alunos, alunos e alunos e, enfim, entre professor formador, alunos e conteúdos teóricos exigidos nos contextos das duas licenciaturas em língua estrangeira com as quais trabalhamos para a efetivação desta tese.

Já em resposta à segunda questão específica de pesquisa (2. *Como se constrói a atividade dos professores formadores em sala de aula?*), constatamos, em primeiro lugar, que a atividade formativa dos dois professores formadores em sala de aula não tem origem apenas em sua própria formação universitária (teórica e/ou prática), mas em vários elementos (pessoais, profissionais, sociais, históricos, formativos, etc.) que compõem suas histórias de vida.

Em outras palavras, é, sobretudo, o movimento espaço-temporal empreendido por cada docente no interior de sua história única e singular – em todas as dimensões possíveis – que constitui e alicerça suas práticas formativas nas licenciaturas de Letras/Inglês

e Letras/Espanhol da UECE. Daniellou (2004b, p. 9), no âmbito dos estudos ergonômicos, sustenta nossa constatação, ao dizer que “o ‘sentido do trabalho’ não deve ser procurado somente no trabalho, mas também nos outros domínios da vida.”

Desse modo, o fato de serem levados em conta diversos elementos para a construção da sua atividade profissional permite-nos dizer que os sujeitos desta pesquisa não são afeitos a entender o trabalho docente como uma mera transmissão e/ou aplicação de conhecimentos. Suas práticas, sendo alimentadas por esse movimento constante em seu “existir-como-vida” (BAKHTIN, 2012, p. 66), fazem-nos compreender que os dois professores formadores participam de sua atividade por inteiro, isto é, com a sua história e a sua própria vida. Trata-se, portanto, de um agir docente integral, não fracionado. A esse respeito, Tardif (2010, p. 287) aponta que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.”

Ora, isso nos autoriza a mencionar que, no contexto de nossa pesquisa, há um *cronotopo da atividade docente*. Ou seja, grande parte da atividade formativa de cada professor é baseada no movimento efetuado no espaço e no tempo em seu “existir-único” (BAKHTIN, 2012, p. 56). E foi, sem dúvida, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação que nos possibilitou a compreensão desse cronotopo. Afinal, segundo Bakhtin (2011, p. 245): “Tudo – desde a ideia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho – leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido. [...]. Tudo nesse mundo é *tempo-espaço*, *cronótopo* autêntico.”

Assim, para além de uma visão reducionista do trabalho docente e da formação inicial de professores de línguas inglesa e espanhola como uma simples execução de regras e normas, existe – entre esses dois polos – um movimento espaço-temporal histórico, vivo, móvel, compósito, dialógico, aberto e inédito empreendido pelos dois professores formadores para realizar seu trabalho nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE e, por conseguinte, formar novos professores.

Em segundo lugar, podemos dizer que, na construção de sua atividade formativa, os dois professores formadores estão integrando (intencionalmente ou não) novos aspectos referentes ao trabalho docente, como, por exemplo, as questões da saúde e do bem-estar do professor e do *real da atividade*. Todavia, acreditamos que faltou, em sua atividade concreta em sala de aula, um esclarecimento mais amplo, bem como uma introdução mais sistemática

desses aspectos junto aos alunos em formação; mas, isso só poderia acontecer se os dois professores formadores tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre tais questões²⁷³.

Por essa razão, acreditamos que a perspectiva do ensino como trabalho, tal como tratada pelas abordagens clínica e ergonômica da atividade, merece a atenção daqueles que se comprometem com a construção de sua própria história profissional e que, igualmente, participam da construção da história profissional de tantos outros sujeitos.

Em terceiro lugar, parece-nos importante, em se tratando da formação inicial de professores e do trabalho docente, convocar os professores formadores para participarem de uma discussão sobre o próprio trabalho – e, por conseguinte, sobre a postura que eles adotam em suas salas de aula – não somente do ponto de vista do que eles dizem sobre suas práticas, mas, sobretudo, do que eles dizem do que se veem fazendo em interação direta com seus alunos.

No concernente à terceira questão específica de pesquisa (*3. Como se apresenta a atividade (concreta e/ou linguageira) dos professores formadores em disciplinas teóricas e de prática de ensino e em licenciaturas de duas diferentes línguas?*) buscamos realizar uma comparação entre as disciplinas de teoria e de prática de ensino ministradas pelos professores formadores, sujeitos da presente pesquisa, assim como entre as duas licenciaturas (Letras/Inglês e Letras/Espanhol).

Concluimos, pois, que os dois professores formadores – independentemente do foco central (teoria ou prática profissional) da disciplina – buscam agir de forma bastante símile e coesa em suas salas de aula por meio de recursos linguísticos e/ou metalinguísticos. Citamos como exemplo de tais recursos: 1. a busca pela junção de teoria e prática; 2. o uso de metáforas com o propósito de formar futuros professores; 3. o diálogo frequente com os alunos; 4. a promoção da interação entre alunos, entre alunos e conteúdo teórico e entre alunos e professor formador; 5. o “outro” (o aluno) como foco da atividade docente; 6. a predisposição para o ajuste de seus atuais modos de agir; e 7. a tendência à uma “emancipação dos pressupostos genéricos da ação” (CLOT; FAÍTA, 2016, p. 42).

Sobre as licenciaturas em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE, pudemos constatar que nos dois cursos, os professores formadores entendem a aprendizagem e a formação inicial de seus alunos como um processo interativo, no qual a apropriação ativa e dialógica dos conhecimentos para a profissionalização docente supera a visão de senso

²⁷³ Ressaltamos que durante a formação *O ensino como trabalho*, essas temáticas foram apresentadas e discutidas com os dois professores formadores, no entanto, infelizmente, o tempo de 10h/a era insuficiente para aprofundarmos todos os pressupostos que fundamentam os estudos clínicos e ergonômicos da atividade.

comum da formação inicial – entendida como uma exposição unilateral de conteúdos – e a visão do professor formador como um portador de verdades absolutas, estáticas e descontextualizadas.

Portanto, evidenciamos que o caráter aberto e dialógico do trabalho dos dois professores formadores nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE impede a manutenção do modelo tradicional e paralisante do ensino superior, no qual o professor formador é um transmissor de conhecimentos e o formando é um ser inerte em relação à constituição e ao exercício de sua própria profissão.

Sobre a questão correspondente ao objetivo geral de pesquisa (*Quais seriam as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica da atividade para a transformação da atividade linguageira dos professores formadores e de seu próprio agir formativo?*), tal como pudemos observar, todo o processo o qual vivenciaram os dois professores formadores para a (co)construção do *corpus* discursivo desta tese²⁷⁴ contribuiu sumamente para o desenvolvimento de suas atividades (linguageira e concreta) em sala de aula e fora dela. Como exemplo, citamos: 1. eventuais mudanças na futura prática dos dois professores formadores em sala de aula; 2. novas maneiras de perceber e de falar sobre seu trabalho; e, por fim, 3. o surgimento de algumas ideias – como, por exemplo, o *Fórum de Estágio* – para reunir o coletivo de professores formadores das disciplinas de *Estágio Supervisionado*.

Orientados, assim, pelo traçado teórico-conceitual adotado para a realização desta tese, podemos concluir que foi no interior de um processo ativo do sujeito com sua própria atividade, com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados durante a formação *O ensino como trabalho* e com os diálogos que foram estabelecidos com outros sujeitos sócio-historicamente situados sobre as diversas maneiras de realizar o que tem que ser realizado – sendo tudo isso mediado por signos – que cada professor formador se apropriou do seu mundo exterior e se transformou pelo fato mesmo de apropriar-se desse mundo (BROSSARD, 2012). Enfatizamos que essa apropriação-transformação corresponde ao próprio *desenvolvimento* (do) profissional.

Em outras palavras, entendemos que foi, ao materializar sobre suas próprias práticas nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol, bem como sobre suas experiências vividas no âmbito educativo – encetando, desse modo, um debate controverso entre fatores internos e fatores externos – que cada professor formador passou a considerar seu trabalho de

²⁷⁴ Conferir todos os momentos do processo no Quadro 14, seção 3.

uma forma diferente; construindo, por conseguinte, novas formas de compreendê-lo e de realizá-lo.

Desse modo, os professores formadores, ao voltarem-se para si próprios, tornaram-se analistas de sua própria atividade, o que os levou a refletir sobre possíveis mudanças em suas atuais práticas de formação inicial. Dizendo com outras palavras, foi necessário “compreender para transformar” (CLOT, 2006a, p. 102) e essa compreensão precisou ser dialógica, na perspectiva de Bakhtin e do Círculo. Esse diálogo teve, ainda, que levar em consideração “o outro” como sujeito, e não como “coisa muda” (AMORIM, 2004).

Em síntese, um fenômeno, para ser apreendido, precisa ser refletido no interior de uma dinâmica sócio-histórica, ou seja, dentro de um processo em contínuo movimento e mudança (VIGOTSKI, 1998). Foi, portanto, a participação ativa de cada professor formador em um processo assim engendrado que viabilizou a compreensão e uma eventual transformação de sua própria prática formativa.

Dito isso, compreendemos que o caráter inovador desta tese consistiu, fundamentalmente, em: 1. proporcionar aos professores formadores de LE um momento de reflexão sobre seu próprio agir formativo em sala de aula de disciplinas teóricas e de prática de ensino; 2. propor-lhes uma formação (continuada) pautada nos princípios clínicos e ergonômicos da atividade e 3. possibilitar-lhes um momento para trocas profissionais entre pares que desempenham funções similares e são confrontados às mesmas situações de trabalho.

Além disso, podemos também referir a originalidade e relevância da presente tese – seja na área da Linguística Aplicada, seja no âmbito das pesquisas brasileiras, abordando a formação inicial em LE – no concernente à preocupação em unir pesquisa, linguagem, trabalho, prática formativa, formação inicial de futuros professores de LE e formação continuada de professores formadores de línguas inglesa e espanhola pelo viés das abordagens clínica e ergonômica da atividade docente.

Consideramos, também, que nosso trabalho pode colaborar, sobremodo, para uma reflexão mais atenta acerca da necessidade de formações continuadas para professores do ensino superior. De fato, conforme pudemos constatar na fala dos dois professores formadores, sujeitos desta pesquisa, os professores do ensino superior também precisariam de formações continuadas para melhorar seu trabalho. E, acrescentamos, esse tipo de ação beneficiaria, decerto, o coletivo dos professores que atua no ensino superior, bem como seu próprio agir docente.

Diríamos, ainda, que nossa tese responde, em parte, à pesquisa de Araújo (2018) que solicita um maior aprofundamento acerca da atividade (concreta e linguageira) de professores formadores dos cursos de licenciatura. Observemos o que diz a autora sobre isso:

Entendemos, ainda, que há necessidade de estudos que desvelem o pensamento do professor formador. Estudos que partam do real da sua atividade para que possa haver uma aproximação com a realidade [...]. Também é importante promover diálogo entre formadores, para que se possa compreender melhor o que pensam acerca da Licenciatura. Outros estudos poderão pesquisar o processo de formação de formadores. (ARAÚJO, 2018, p. 682-683).

Dialogando com a citação acima, podemos dizer que o percurso teórico-metodológico que elaboramos para a concretização desta tese foi concebido de maneira que os dois professores formadores realizassem suas reflexões a partir de suas próprias atividades (*prescrita, realizada* ou *real*), bem como a partir dos diálogos estabelecidos com o par profissional a respeito de tais atividades. E daí, pudemos aprofundar nossas reflexões sobre como pensam e como agem os professores formadores em sala de aula. Essa foi, na nossa opinião, uma das contribuições que demos aos estudos sobre formação inicial de professores de LE.

Em relação à(s) outra(s) contribuição(ões) desta tese, podemos referir que, a partir de uma intervenção nas abordagens clínica e ergonômica da atividade, de uma análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de LE e das relações dialógicas, então, estabelecidas – pesquisadora/professor formador, professor formador/ele próprio, professor formador/par, professor formador/atividade formativa – constatamos uma transformação na atividade linguageira dos dois professores a respeito de seu trabalho na formação inicial e que, possivelmente, essa transformação irá repercutir nas atuais práticas docentes no contexto dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UECE. Consideramos que essa foi nossa maior contribuição para a formação inicial de professores de língua inglesa e espanhola na UECE.

Acreditamos igualmente que romper com a ausência de diálogo entre cursos de diferentes línguas, entre disciplinas de teoria e de prática de ensino, entre pares formadores e entre professor formador e sua própria atividade, foi um passo em direção a uma postura formativa mais sócio-transformadora. A esse respeito, asseguramos que os professores formadores ampliaram seu entendimento sobre o “outro” – seu(s) colega(s) de trabalho, seu(s) aluno(s), sua própria atividade – e mantiveram, ou melhor, reafirmaram seu ato (responsável e

responsável) de continuar considerando esse “outro” como essencial no processo de formação de futuros professores de LE.

Devemos, ainda, mencionar algumas prováveis dificuldades com as quais uma pesquisa-intervenção que opta pela autoconfrontação como quadro teórico-metodológico para a (co)construção do *corpus* discursivo pode se deparar. Como, por exemplo, 1. encontrar professores que se deixem filmar em sala de aula e que tenham disponibilidade de tempo para uma pesquisa do tipo mencionado; 2. possuir materiais tecnológicos para as gravações (em áudio e/ou em vídeo), além de computador ou televisão para a realização das autoconfrontações, *Hard Disk* externo para armazenar vídeos e áudios, tripé para facilitar as filmagens das aulas, etc.; 3. efetuar uma transcrição dos diálogos que atenda aos propósitos linguísticos e metalinguísticos de uma análise dialógica na perspectiva de Bakhtin e do Círculo; 4. dispor de um espaço adequado para a efetuação das autoconfrontações, bem como para a ministração da formação a ser realizada, se for o caso; 5. conseguir a permissão da instituição de ensino na qual os professores trabalham para as filmagens das aulas; 6. conseguir a aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa; e, por fim, 7. obter a autorização dos docentes e discentes permitindo o uso de suas imagens e falas em pesquisas científicas.

Entretanto, queremos deixar claro que tais dificuldades não se fizeram presentes no processo de concretização desta pesquisa. Tudo aconteceu tranquilamente, na maior parte do tempo. O único problema que ocorreu foi termos ficado impossibilitados de efetivar a autoconfrontação cruzada na UECE devido à realização da segunda fase do Exame de Escolaridade do Vestibular 2019. Mais exatamente, no período fixado para a autoconfrontação cruzada com os dois professores formadores, a UECE encontrava-se reservada para o Instituto Tecnológico da Aeronáutica. Contudo, isso não prejudicou o andamento do processo, haja vista o espaço para o último momento da pesquisa acontecer ter sido cedido pelo próprio professor formador de espanhol, isto é, realizamos a autoconfrontação cruzada em sua residência.

Todavia, não poderíamos deixar de dizer que algumas questões mereceriam maiores aprofundamentos ou melhores desdobramentos. Por exemplo, uma ampliação do tempo da formação fundamentada nos estudos clínicos e ergonômicos da atividade proposta aos dois professores formadores. Diríamos que uma formação de 20h/a ou 30h/a teria sido bem mais proveitosa para os docentes envolvidos no processo, haja vista a quantidade e a relevância dos pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos pela Ergonomia da

Atividade e pela Clínica da Atividade a respeito do trabalho humano, bem como o interesse que tais pressupostos despertaram nos dois professores formadores.

Seria interessante, ainda, termos realizado a fase final do processo autoconfrontativo, ou seja, a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional²⁷⁵. Porém, como o percurso teórico-metodológico, por nós traçado, estendeu-se de janeiro à dezembro de 2018²⁷⁶, não nos foi possível realizar tal fase. Isso poderia ser considerado em uma nova pesquisa com professores formadores de línguas.

Pensamos que também seria proveitoso para os professores formadores de LE, terem a participação de algum(a) professor(a) formador(a) de língua materna nesse processo dialógico e autoconfrontativo. A nosso ver, as experiências dialogadas entre tais professores seriam bem mais amplas, pois os professores formadores da licenciatura em Letras/Português da UECE trabalham com um número bem mais elevado de alunos, tanto nas disciplinas de teoria quanto nas disciplinas de prática de ensino. Provavelmente, as trocas entre professores formadores de LE e professores formadores de língua portuguesa seriam imensamente valiosas.

Enfim, diante do exposto, acreditamos ter chegado às respostas que buscávamos alcançar – a partir da posição exotópica e cronotópica que ocupamos como pesquisadora –, e, conseqüentemente, ter acrescentado novas perspectivas às pesquisas já efetuadas na área de formação inicial de professores de línguas.

Esclarecemos, entretanto, que não há nenhum fechamento definitivo no concernente às questões (específicas e geral) que, aqui, apresentamos e às quais nos propusemos a responder, assim como não consideramos as respostas, por nós apontadas, absolutas e categóricas. O que entendemos ter feito foi principiar uma discussão sobre formação inicial docente no interior da qual os professores formadores tiveram a possibilidade de ver e dialogar com sua própria atividade formativa, bem como consigo mesmo enquanto profissionais da educação superior. Afinal, como bem destaca Faïta (2002, p. 50),

[...] quer se encontrem na situação de ação ou na de interação com seus parceiros, fora dessa ação, os atores do processo de trabalho se defrontam, tanto num caso como no outro, com uma mesma realidade, em relação à qual simplesmente tomam um maior distanciamento quando deixam de estar diretamente submetidos às coerções físicas dessa última.

²⁷⁵ Sobre as fases da autoconfrontação, conferir seção secundária 2.5.

²⁷⁶ Ao final do ano de 2018, recebemos um email da Plataforma Brasil lembrando que a pesquisa se encerraria no mês de dezembro daquele ano. Desse modo, caso o processo de produção do *corpus* não finalizasse em 2018, seria necessário submeter novamente o projeto de pesquisa àquela Plataforma e isso nos demandaria um tempo que ultrapassaria o prazo máximo exigido para a conclusão da tese.

Concluimos, portanto, esta tese, reconhecendo que a última palavra sobre a temática da formação inicial de professores de língua estrangeira e do trabalho docente de professores formadores de LE não foi dita (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), assim como acreditamos que o processo de *desenvolvimento* da atividade (concreta e/ou linguageira) dos dois professores formadores não se encerrará (ou não se encerrou) com a conclusão de nossa pesquisa. Decerto, ele apenas começou, como diria Vigotski (1998b). No entanto, a escrita da presente tese finaliza aqui, mas o diálogo, conforme aponta Freitas (1994) na epígrafe desta última seção, continua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada** – Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005. p. 61-75.

ALTHAUS, Dalvane; BANKS-LEITE, Luci. O *interveniente* em clínica da atividade: considerações sobre o seu papel e sua formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 121-132, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/555>>. Acesso em: 11 set. 2018.

AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, Pascal (Ed.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**. 2002, cap. 9. p. 199-214. Disponível em: <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <<http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2011.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

_____; FÉLIX, Christine; ESPINASSY, Laurence. Le rôle de l'observation par les professeurs de leur travail dans la construction "d'observables" pour la recherche. **OPEN**, p. 1-21, 2011.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Apresentação. In: SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 9-14.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 95-114.

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação**. 2018. 743 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/download/teses/>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BAKHTINE, Mikhail. **La poétique de Dostoïevski**. Paris: Le Seuil "Points", 1970.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Tradução de Aurora Fornoni Bernadini *et. al.* São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____; (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, Adriana Maria Duarte. **Expressões linguísticas licenciadas pela metáfora primária “desejar é ter fome” em língua francesa.** 2013. 126 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Adrianamariaduarterbarros.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BEMONG *et al.* Prefácio. In: BEMONG *et al.* (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas.** Tradução de Oziris Borges Filho *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-14.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG *et al.* (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas.** Tradução de Oziris Borges Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: Uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. v-xxii.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas – Uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 63-81.

BORGHI, Carmen Ilma Lima Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.** 2006. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUSA-SILVA, Maria Cecília Pérez; 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 Editora, 2002. p. 31-44.

_____; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 61-78.

_____. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010a. p. 79-102.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010b. p. 9-31.

BRANDÃO, Giselle Reis. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 131-152.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: CLOT, Yves (Dir.). **Vygotsky maintenant**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 2012. p. 95-116.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Michigan: Longman, 2001. p. 298-311.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13919>>. Acesso em: 1 set. 2012.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. Reflexão e formação docente, reflexão e formação linguística: os desafios dos formadores de professores de língua estrangeira. In: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos. (Orgs.). **Mosaico de linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 99-107.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de Línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 21-39.

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

_____. **A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via**. Tradução de Claudia Osario, K. Santorum e Suyanna Barker. [p. 1-17]. 2000. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/AformacaoatravesdaanalisedotrabalhoYvesClot.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2011.

_____. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Sotorum e Suyanna Barker. **Le journal des psychologues**, n.185, [p. 1-9]. 2001. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2011.

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi e Leny Sato. Disponível em

<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2011.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2006b.

_____. **Travail et pouvoir d’agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. Théorie en clinique de l’activité. In: MAGGI, Bruno. (Dir.). **Interpréter l’agir**: un défi théorique. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. p. 17-39.

_____. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>>. Acesso em: 29 set. 2019.

_____; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. **Travailler**: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot_yvestexteclot4_3.pdf>. Acesso em 19 set. 2011.

_____; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. **Revista Trabalho & Educação**, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/issue/view/102>>. Acesso em: 7 out. 2017.

_____; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité. **PISTES**, v. 2. n. 1, p. 1-7, 2000. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2009.

COLE, Michel; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Formação de professores na perspectiva do fracasso escolar. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 6, 2001, Águas de Lindóia, [p. 1-10].

DANIELLOU, François. Apresentação à edição brasileira. Tradução de José Marçal Jackson Filho. In: DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. Coordenadora da tradução Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgard Blücher, 2004a. p. vii-x.

_____. Introdução. Questões epistemológicas acerca da ergonomia. Tradução de Izidoro Blikstein. In: DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**:

debates epistemológicos. Coordenadora da tradução Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgard Blücher, 2004b. p. 1-18.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 330 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DARSES, Françoise; MONTMOLLIN, Maurice de. **L'ergonomie**. Paris: Éditions La Découverte, 2006.

DESJARDINS, Julie; DEZUTTER, Olivier; BOUDREAU, Alex. Pratiques de formation en contexte de cours universitaires: quelle place au travail réel des enseignants ? In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; ETIENNE, Richard; DESJARDINS, Julie (Direction). **Travail réel des enseignants et formation**: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques? Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2014. p. 157-174.

ERNICA, Mauricio. Prescrição e desenvolvimento em situação de trabalho. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a Clínica da Atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 49-57.

FAÏTA, Daniel. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages**. Parole(s) ouvrière(s). 24^e année, n. 93, p. 110-123, 1989.

_____. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUSA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; 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 Editora, 2002. p. 45-60.

_____. Apport des sciences du travail à analyse des activités enseignantes. **Skholê**, hors-série 1, p. 17-23, 2003.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

_____. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **Activités**: Revue électronique, v. 4, n. 2, p. 3-15, 2007.

_____. L'échange verbal, ressource fondamentale pour la compréhension des activités de travail. Une révision des perspectives ouvertes par le recours au rapport dialogique en analyse de l'activité. **Linguagem em Foco**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 4, n. 2, p. 83- 93, 2012.

_____; MAGGI, Bruno. **Un débat en analyse du travail** – Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse: Octarès Éditions, 2007.

_____; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, Frédéric; YVON, Frédéric. (Eds.). **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41-62.

_____; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, hors-série 1, p. 57-68, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 147-158.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. 265 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/download/dissertacoes-por-turma-2011-a-2019/>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

_____. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente**. 2016. 446 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/download/teses/>>. Acesso em: 7 out. 2017.

FÉLIX, Christine; SAUJAT, Frédéric. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante: les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources opératoires. In: **Colloque formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants: outils et méthodes de l'alternance**, 2007, Marseille, p. 1-13.

FERREIRA, Daniela Rodrigues Macedo; SILVA, Karolina Martins Almeida e; SHUVARTZ, Marilda. Ensino Superior: as dificuldades da prática docente. In: **Congresso Nacional de Educação**, 15, [2009], Goiânia, [p. 1-11].

FERREIRA, Jardiene Leandro. **Professora de língua portuguesa em início de carreira: autonomia e adaptação em atividades de ensino**. 2015. 115 f. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015. Disponível em: <<http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2015>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

FRANÇOIS, Frédéric. **Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres**. Recueil d'articles, 1988-1995. Lyon: ENS Éditions, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar professores – a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos. (Orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). **Linguística e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

_____. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos. (Orgs.). **Mosaico de Linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 79-89.

GOMES, Antônio Bosco Luna *et al.* **Projeto pedagógico do curso de Letras Licenciatura da UECE**. 2014.

GOMES, Katia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas**. 2011. 87 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, João Batista Costa. **Poder e afeto nas narrativas bíblicas: uma análise da construção do ethos discursivo nas parábolas contadas por Jesus**. 2006. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35059>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

GUÉRIN, François; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques; KERGUELEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Tradução de Giliane Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 2001.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo. In: BEMONG *et al.* (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. Tradução de Oziris Borges Filho *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Latinidade e imagens de si na tradição editorialística do Jornal do Brasil e do Clarín nos séculos XX e XXI: vestígios de mudança e traços de permanência**. 2014. 332 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8922>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.

Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 161-179.

KAYANO, Leticia Moreira Dias. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. 194 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13523>>. Acesso em: 14 out. 2011.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de Maria Sophia Zanotto. São Paulo: Educ, 2002.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983. Disponível em: < <http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2015.

LETRAS na Uece (Blogspot). Disponível em: < <http://letrasnauece.blogspot.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2017.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes; BATISTA, Matilde Agero. O papel do *expert*/especialista versus clínico/interveniente em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 113-129.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n. 19, p. 59-76, 2018. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20305>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LOPES, Wesley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/download/dissertacoes-por-turma-2011-a-2019/>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. MORAES, Rozania Maria Alves de; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, v. 8, n. 1, p. 71-92, 2018. Disponível em: < <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537-544, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 346 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13806>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 133-152.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2012. p. 191-224.

MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. vii-xx.

MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 131-148.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. 2014. 232 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/download/dissertacoes-por-turma-2011-a-2019/>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

_____; MORAES, Rozania Maria Alves de. Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento de formação docente. In: SOUZA, Jerffeson Teixeira de; *et al.* (Orgs.) **I Coletânea de Teses e Dissertações da UECE**. Fortaleza: EdUECE, 2016, p. 154-179. Disponível em: <<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Coletanea%20de%20Teses.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2017.

_____; MORAES, Rozania Maria Alves de; GONÇALVES, João Batista Costa. Quadro teórico-metodológico da autoconfrontação: profissionais e pesquisador em posição exotópica. **Revista Trabalho & Educação**, v. 26, n. 3, p. 71-86, 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9666> >. Acesso em: 14 mai. 2018.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico – Linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. 2017. 321 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/download/teses/>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

MARTINS, Eliane Provate Queiróz. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real**. 2007. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da

Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MATEUS, Elaine. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSEN, Ana Antônia de. (Orgs.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 27-39.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário**. 2010. 196 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 179-190.

MORAES, Rozania Maria Alves de. **Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará**. Projeto de Pesquisa, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

_____; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Revista Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/515>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de la.; OLIVEIRA, Marta Kohl de.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2015.

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

PERES, Aparecida de Fátima. Identidade e currículo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Sales; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). **Reflexões sobre**

ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 51-82.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 9-38.

RABARDEL, Pierre. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In : CLOT, Yves. (Dir.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999/2002, p. 265-289.

_____. Instrument subjectif et développement du pouvoir d’agir. In: RABARDEL, Pierre; PASTRÉ, Pierre. (Orgs.). **Modèles du sujet pour la conception –** Dialectiques, activités, développement. Toulouse: Octarès Éditions, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2017.

ROLIM, Ana Cláudia de Oliveira. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília dos Santos. (Orgs.). **Linguística Aplicada:** relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 139-163.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux**. Approche pluridisciplinaire. Série “discours et communication” dirigée par Dominique Maingueneau. Paris: Armand Colin, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 142-155, 2009.

SHELLER, Livia. L’expérience du travail dans le cadre dialogique. **Travailler**, 6, p. 71-81, 2001/2.

SCHNEUWLY, Bernard. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In: CLOT, Yves. (Dir.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999/2002. p. 291-300.

SCHWARTZ, Yves. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Messidor, 1988.

SÈVE, Lucien. Quelles contradictions? À propos de Piaget, Vygotski et Marx. In: CLOT, Yves. (Dir.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999/2002. p. 245-264.

SHIMOURA, Alzira da Silva. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. 2005. 198 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: < <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/14048>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

SILVA, Claudia Osorio da. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 153-168.

SISTEMA BRASILEIRO DE TELEVISÃO. Disponível em: < <https://www.sbt.com.br/auditorio/casos-de-familia#fique-por-dentro>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 11- 36.

_____. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

_____; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 2, p. 307-322, 2018a. Disponível em: < http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____; GIACOMELLI, Karina. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n.19, p. 12-27, 2018b. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SONSIN, Soraia Teixeira. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa em pré-serviço: um feedback de práticas colaborativas. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Sales; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; DA SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-178.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SPERANDIO, Jean-Claude. **L'ergonomie du travail mental**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2013.

TERSAC, Gilbert de.; MAGGI, Bruno. O trabalho e a abordagem ergonômica. Tradução de Isabella de Vasconcelos, Leila Zidan, Márcia Sznelwar e Maria José Tonelli. In: DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Coordenadora da tradução Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 79-104.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. xiii-xxxii.

VERGNAUD, Gérard. **Lev Vygotski: Pédagogue et penseur de notre temps**. Paris: Hachette Éducation, 2016.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia**, v. 6, n. 1, p. 102-123, 2007.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, n. 7, p. 27-67, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos da linguagem**, n. 15, v. 2, p. 457-480, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1930). La méthode instrumentale. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. **Vygotski aujourd'hui**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 39-48.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). In: VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Freudism**.

Tradução do inglês por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. New York: Academic Press, p. 1-25, 1976. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em 04 set. 2018.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. Tradução de Laerte Idal Sznelwar. In: DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Coordenadora da tradução Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 29-55.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de aula do 1º dia da formação *O ensino como trabalho*

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Data: 16/05/2018

1.2 Horário: 8h30

1.3 Texto a ser discutido: *Trabalho do professor e trabalho de ensino* (AMIGUES, 2004).

2. OBJETIVOS

Propor aos professores formadores, a partir dos vídeos de suas próprias atividades, alguns dos fundamentos teóricos discutidos por Amigues (2004) que alicerçam os estudos clínicos e ergonômicos da atividade.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O objetivo é partir das imagens das aulas dos dois professores formadores para trabalhar o texto de Amigues (2004) e os aportes teóricos ali apresentados e discutidos, a saber: *a abordagem ergonômica da atividade docente, o trabalho prescrito, o trabalho realizado, a tarefa, a atividade, o real da atividade, as prescrições descendentes e ascendentes, as dimensões coletivas e subjetivas da atividade, a (re)concepção e a organização das prescrições*, entre outros.

4. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

4.1 Atividades de discussão sobre as sequências das aulas filmadas dos dois professores formadores;

4.2 Atividades teóricas, com apresentação do conteúdo em *power point* através de trechos extraídos do texto de Amigues (2004).

5. MATERIAL DIDÁTICO E OUTROS RECURSOS

5.1 Recursos didáticos: 1. texto teórico com informações gerais sobre os conteúdos a serem abordados, em meio impresso; 2. apresentações desses conteúdos em *power point*;

5.2 Recursos tecnológicos: computador, caixas de som, *datashow* e vídeo com quatro sequências das aulas filmadas dos dois professores formadores (duas sequências da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa* e duas sequências da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*).

6. AVALIAÇÃO

6.1 Na sala de aula: Discussões orais sobre os conteúdos e as sequências apresentadas;

6.2 Em casa: Leitura do texto *O ensino como trabalho* (SOUZA-E-SILVA, 2004).

APÊNDICE B – Plano de aula do 2º dia da formação *O ensino como trabalho*

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Data: 28/05/2018

1.2 Horário: 8h30

1.3 Texto a ser discutido: *O ensino como trabalho* (SOUZA-E-SILVA, 2004).

2. OBJETIVOS

Concluir o texto de Amigues (2004) e, em seguida, propor aos professores formadores, a partir dos vídeos de suas próprias atividades, alguns dos fundamentos teóricos discutidos por Souza-e-Silva (2004) que alicerçam os estudos clínicos e ergonômicos da atividade.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Os objetivos, neste dia, eram finalizar o conteúdo programado para o primeiro dia de encontro a partir das imagens das aulas dos dois professores formadores para, em seguida, trabalhar o texto de Souza-e-Silva (2004) e os aportes teóricos ali apresentados e discutidos, a saber: *as regras do ofício, as ferramentas, o gênero da atividade, o estilo profissional, a gestão do meio-aula, o cansaço do professor, a (re)concepção na ação, a variabilidade, a complexidade e a singularidade das situações de trabalho, a compreensão para a transformação, a transformação para a compreensão e, por fim, a abordagem clínica da atividade.*

4. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

4.1 Atividades de discussão sobre as sequências das aulas filmadas dos dois professores formadores;

4.2 Atividades teóricas, com apresentação do conteúdo em *power point* através de trechos extraídos dos textos de Amigues (2004) e de Souza-e-Silva (2004).

5. MATERIAL DIDÁTICO E OUTROS RECURSOS

5.1 Recursos didáticos: 1. textos teóricos com informações gerais sobre os conteúdos a serem abordados, em meio impresso; 2. apresentações desses conteúdos em *power point*;

5.2 Recursos tecnológicos: computador, caixas de som, *datashow* e vídeo com quatro sequências das aulas filmadas dos dois professores formadores (uma sequência da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, uma sequência da aula de *Escrita em Língua Espanhola* e duas sequências da aula de *Leitura em Língua Inglesa*).

6. AVALIAÇÃO

6.1 Na sala de aula: Discussões orais sobre os conteúdos e as sequências apresentadas;

6.2 Em casa: Leitura dos textos *Abordagem clínica na análise da atividade docente*: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação (MORAES; MAGALHÃES, 2017) e *Autoconfrontação Simples (ACS)*: um instrumento de formação docente (MAGALHÃES; MORAES, 2016).

APÊNDICE C – Plano de aula do 3º dia da formação *O ensino como trabalho*

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Data: 30/05/2018

1.2 Horário: 8h30

1.3 Textos a serem discutidos: *Abordagem clínica na análise da atividade docente*: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação (MORAES; MAGALHÃES, 2017) e *Autoconfrontação Simples (ACS)*: um instrumento de formação docente (MAGALHÃES; MORAES, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1 Propor aos professores formadores, a partir dos vídeos de suas próprias atividades, alguns dos fundamentos teóricos discutidos por Moraes; Magalhães (2017) e Magalhães; Moraes (2016) que alicerçam os estudos clínicos e ergonômicos da atividade;

2.2 Mostrar e discutir com os dois professores formadores exemplos de análises realizadas por Moraes; Magalhães (2017) e Magalhães; Moraes (2016).

2.3 Pedir que os dois professores formadores avaliem, oralmente, a formação *O ensino como trabalho*.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O objetivo, neste dia, era partir das imagens das aulas dos dois professores formadores para trabalhar os textos de Moraes; Magalhães (2017) e Magalhães; Moraes (2016), seus aportes teórico-metodológicos e as análises ali apresentadas, a saber: *as verbalizações dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, a insuficiência das observações para a compreensão do real da atividade, as observações obrigatórias durante as disciplinas de prática de ensino, os métodos indiretos na perspectiva da psicologia vigotskiana, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, a importância do outro na construção do conhecimento, o instrumento psicológico e o artefato*, entre outros.

4. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

4.1 Atividades de discussão sobre as sequências das aulas filmadas dos dois professores formadores;

4.2 Atividades teóricas, com apresentação do conteúdo em *power point* através de trechos extraídos dos textos de Moraes; Magalhães (2017) e de Magalhães; Moraes (2016).

4.3 Avaliação oral da formação *O ensino como trabalho* pelos dois professores formadores.

5. MATERIAL DIDÁTICO E OUTROS RECURSOS

5.1 Recursos didáticos: 1. textos teóricos com informações gerais sobre os conteúdos a serem abordados, em meio impresso; 2. apresentações desses conteúdos em *power point*;

5.2 Recursos tecnológicos: computador, caixas de som, *datashow* e vídeo com quatro sequências das aulas filmadas dos dois professores formadores (duas sequências da aula de *Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa*, uma sequência da aula de *Escrita em Língua Espanhola* e uma sequência da aula de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*).

6. AVALIAÇÃO

6.1 Discussões orais sobre os conteúdos e as sequências apresentadas.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (Professores formadores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – POSLA
PESQUISA: ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE
PROFESSORES FORMADORES DE LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA:
IMPLICAÇÕES DAS ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE
NA FORMAÇÃO INICIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial*, a ser desenvolvida com dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol – Licenciatura plena da Universidade Estadual do Ceará e realizada nos períodos de 2018.1 e 2018.2. O principal objetivo desta pesquisa é analisar a atividade linguageira de professores formadores dos cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola da UECE para uma reflexão sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica na atividade desses professores formadores e, potencialmente, na formação inicial de futuros professores de Língua Estrangeira. Desde que o(a) Sr(a) aceite o convite, solicito sua autorização para realizar entrevista, observação, filmagens de situações reais de sala de aula, fazer a coanálise da atividade docente através do registro em vídeo das aulas filmadas (autoconfrontações simples e cruzada) e uma Formação de 10 horas/aula. A pesquisa vai se desenvolver em etapas e usará o dispositivo teórico-metodológico da autoconfrontação. As etapas constam de: 1. Observação de uma aula teórica e de uma aula de prática de ensino de cada professor formador; 2. Filmagens de duas aulas dos professores formadores: uma aula teórica e uma aula de prática de ensino; 3. Entrevista oral e individual gravada em áudio com os professores formadores; 4. Duas autoconfrontações simples (filmadas): uma com cada professor formador; 5. Formação de 10h/a (filmada) sustentada pelos princípios clínicos e ergonômicos da atividade; 6. Filmagens de mais duas aulas dos professores formadores: uma aula teórica e uma aula de prática de ensino; 7. Mais duas autoconfrontações simples (filmadas): uma com cada professor formador; 8. Uma autoconfrontação cruzada (filmada) com os dois professores formadores. O *corpus* da pesquisa será constituído do discurso dos dois professores formadores durante a entrevista, das filmagens de suas aulas, das autoconfrontações (simples e cruzada) e da formação de 10h/a.

Conhece-se os riscos inerentes à avaliação da atividade docente, como por exemplo: ansiedade dos professores que cedem as informações para a realização da pesquisa, insegurança, palpitação, desconforto, exposição de fragilidades, mal-estar físico, constrangimento psicológico, embaraço causado pela observação e filmagens de suas aulas, pudor de se ver trabalhando e discutir sua própria atividade. No entanto, o pesquisador se compromete a minimizar, na medida do possível, todos esses riscos e trabalhar para que os benefícios os excedam. Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte do pesquisador, nem por parte dos outros participantes da pesquisa. Salienta-se ainda a garantia da proteção e da não divulgação

de nenhuma das imagens que comporão as etapas da pesquisa. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, em seu arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros e/ou periódicos e apresentados em eventos científicos. Esclarece-se por fim que, após as transcrições dos diálogos que comporão a pesquisa, a pesquisadora responsável compromete-se a apresentá-las aos participantes que fizeram parte dos registros em vídeo e em áudio para avaliar se as mesmas foram transcritas fielmente e se os sujeitos em estudo estão de acordo com o texto transcrito.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo pessoal da pesquisadora.

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Responsável pela pesquisa: Elisandra Maria Magalhães
Fone: (85) 98730 47 99 E-mail: elisandrafortaleza@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890.

Site: <http://www.uece.br/cep>

Horário de funcionamento: de segunda-feira à sexta-feira de 8h às 12h e de 13h às 17h

Endereço: Avenida Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – CEP: 60714-903 – Fortaleza – Ceará

Eu, _____ aceito participar da pesquisa *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial*, de forma livre e esclarecida.

Fortaleza, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido (Alunos)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - POSLA
PESQUISA: ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE
PROFESSORES FORMADORES DE LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA:
IMPLICAÇÕES DAS ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE
NA FORMAÇÃO INICIAL

AUTORIZAÇÃO ALUNO MAIOR DE IDADE
(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Durante os registros audiovisuais de duas aulas teóricas e de duas aulas de prática de ensino que compõem duas etapas da pesquisa *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial*, desenvolvida com dois professores formadores dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol – Licenciatura plena da Universidade Estadual do Ceará, o(a) Sr(a) será filmado(a) em situação real de sala de aula como aluno(a) regularmente matriculado(a) nos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará no período de 2018.1. Cabe ressaltar que os (as) senhores (as) não serão nossos sujeitos de pesquisa e, por conseguinte, seus discursos, *a priori*, não interessam para este estudo. Garante-se que os registros (de voz e de imagem) realizados não compreenderão indicações que permitam sua identificação pessoal, ou seja, em momento algum serão identificados os seus nomes e sobrenomes. As informações obtidas serão sigilosas e não haverá divulgação personalizada dessas informações, nem divulgação das imagens. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, em seu banco de dados, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros e/ou periódicos e apresentados em eventos científicos. Todos os(as) alunos(as) participantes têm a segurança de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa.

Conhece-se os riscos inerentes às filmagens de situações concretas de sala de aula, como por exemplo: ansiedade dos(as) alunos(as), insegurança, palpitação, desconforto, exposição de fragilidades, mal-estar físico, constrangimento psicológico, embaraço causado pela observação e pelas filmagens. No entanto, a pesquisadora se compromete a minimizar, na medida do possível, todos esses riscos e trabalhar para que os benefícios os excedam. Entende-se que todo o processo da pesquisa implicaria, para os professores formadores envolvidos, em uma reflexão discursiva e didático-pedagógica a respeito de suas presentes e futuras práticas formativas, podendo, inclusive ecoar na atividade docente de seus formandos, ou seja, na atividade profissional de futuros professores de línguas inglesa e espanhola.

Depois de tomar conhecimento das condições de registros audiovisuais da pesquisa *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial* que tem como objetivo analisar a atividade linguageira de professores formadores dos cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola da Universidade Estadual do Ceará para uma reflexão sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica na atividade desses professores formadores e, potencialmente, na formação inicial de futuros professores de Língua Estrangeira, eu abaixo assinado(a):

Nome:

Sobrenome:

Aluno(a) do curso de Letras (Inglês ou Espanhol) – Licenciatura plena da Universidade Estadual do Ceará, situado na Av. Avenida Luciano Carneiro, nº 345, Fátima, em Fortaleza, declaro autorizar os registros audiovisuais de minha imagem e voz durante duas etapas da referida pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) aluno(a) participante

Responsável pela pesquisa: Elisandra Maria Magalhães
Fone: (85) 98730 47 99 E-mail: elisandrafortaleza@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890.

Site: <http://www.uece.br/cep>

Horário de funcionamento: de segunda-feira à sexta-feira de 8h às 12h e de 13h às 17h

Endereço: Avenida Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – CEP: 60714-903 – Fortaleza – Ceará

ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma do currículo 028 Letras/Inglês

LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

PRIMEIRO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
TEORIAS LINGUÍSTICAS	NENHUM
TEORIA DA LITERATURA	NENHUM
LINGUA LATINA I	NENHUM
ESTRUTURA E USO DA LÍNG. INGLESA I	NENHUM
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	NENHUM

SEGUNDO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
CRÍTICA LITERÁRIA	TEORIA DA LITERATURA
SOCIOLINGUÍSTICA	TEORIAS LINGUÍSTICAS
ESTRUTURA E USO DA LÍNG. INGLESA II	ESTRUT. USO DA LÍNG. INGLESA I
LINGUÍSTICA APLICADA	NENHUM
LITERAT. DE L. INGLESA TRAD. PARA O PORTUGUESA	TEORIA DA LITERATURA

TERCEIRO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
LITERATURA COMPARADA	TEORIA DA LITERATURA
FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA	ESTR. E USO DA L. INGLESA II
ESTRUTURA E USO DA LÍNGUA INGLESA III	ESTR. E USO DA L. INGLESA II
LITERATURA INGLESA: CONTO	TEORIA DA LITERATURA
PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA	NENHUM

QUARTO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
FONOLOGIA SUPRA-SEGMENTAL DA LÍNG. INGLESA	FONOLOGIA SEG. DA LÍNG. INGLESA
LITERATURA INGLESA : ROMANCE	TEORIA DA LITERATURA
EST. E FUNC. ENS. FUND. E MÉDIO	NENHUM
SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	TEORIAS LINGUÍSTICAS
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	NENHUM

QUINTO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
PSICOLINGUÍSTICA	TEORIAS LINGUÍSTICAS
LITERATURA INGLESA: DRAMA	TEORIA DA LITERATURA
ENS. DE LÍNG. INGL. PARA FINS ESPECÍFICOS	NENHUM
DIDÁTICA GERAL I	NENHUM
TEORIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	NENHUM

ANEXO A – Fluxograma do currículo 028 Letras/Inglês

SEXTO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
PROD. ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA	EST. USO EM LÍNG. INGL. III
TÓPICOS EM GÊNEROS TEXTUAIS	EST. USO EM LÍNG. INGL. III
EST. SUPERV. I EM LÍNG. INGL. ENS.FUND. E MÉDIO	DIDÁTICA
LINGUÍSTICA TEXTUAL	TEORIAS LINGUÍSTICAS
OPTATIVA	NENHUM

SÉTIMO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA: POESIA	TEORIA DA LITEATURA
OPTATIVA	NENHUM
EST. SUPERV. II EM LÍNG. INGL. ENS.FUND. E MÉDIO	EST. SUPERV. I EM L. INGLESA
METODOLOGIA DA PESQUISA	NENHUM

OITAVO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
EST.SUPERV. III EM L.INGL. IDIOMAS FINS ESPEC.	EST. SUPERV. II EM LÍNG. INGLESA
PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA	METODOLOGIA DA PESQUISA
OPTATIVA	NENHUM
LÍNGUA GREGA I	NENHUM
TÓPICOS EM GRAMÁTICA FUNCIONAL	ESTR. E USO EM L. INGLESA III

NONO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
EST. SUPERV. IV EM LÍNG. INGL. IDIOMAS FINS ESPEC	EST.SUPERV. III EM LÍNG.INGLESA
OPTATIVA	NENHUM
LIBRAS	NENHUM
TÓPICOS EM LITERATURA CONTEMPORÂNEA	TEORIA DA LITERATURA

ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES (ACC)	204h (12 créditos)
--	--------------------

OPTATIVAS

ESTILÍSTICA
SEMIÓTICA
ANÁLISE DO DISCURSO
TÓPICOS EM LINGUÍSTICA I
LITERATURA CEARENSE
LITERATURA INFANTO-JUVENIL
LITERATURA E SEMIÓTICA

TÓPICOS EM LITERATURA I
DIDÁTICAS E NOVAS MÍDIAS

ANEXO B – Fluxograma do currículo 028 Letras/Espanhol

LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

PRIMEIRO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
TEORIAS LINGUÍSTICAS	NENHUM
TEORIA DA LINGUÍSTICA	NENHUM
LINGUA LATINA I	NENHUM
ESTRUTURA E USO DA LÍNG. ESPANHOLA I	NENHUM
LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	NENHUM

SEGUNDO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
SOCIOLINGUÍSTICA	TEORIAS LINGUÍSTICA
LINGUÍSTICA APLICADA	TEORIAS LINGUÍSTICA
CRÍTICA LITERÁRIA	TEORIA DA LITERATURA
ESTRUTURA E USO L. ESPANHOLA II	EST. USO DA L.ESPANHOLA I
PAN.HIST.- SOCIAL DA LIT. ESPANHOLA	TEORIA DA LITERATURA

TERCEIRO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
LITERATURA COMPARADA	TEORIA DA LITERATURA
ESTRUT. E USO DA LING. ESPANHOLA III	EST. E USO L. ESPANHOLA II
FON. SEGMENTAL DA LÍNG. ESPANHOLA	EST. E USO L. ESPANHOLA II
PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA	NENHUM
EST..FUNC.ENSINO FUND E MÉDIO	NENHUM

QUARTO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
FON. SUPRA- SEGMENTAL DA LÍNG. ESPANHOLA	FON. SEGMENTAL DA L. ESPANHOLA
PAN.HIST-SOCIAL DA LIT. HISPANO-AMERICANA	TEORIA DA LITERATURA
TEORIA DO ENS. DA LÍNGUA ESPANHOLA	EST. USO DA LÍNGUA ESPANHOLA III
DIDÁTICA	NENHUM
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	NENHUM

QUINTO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
PSICOLINGUÍSTICA	TEORIAS LINGUÍSTICAS
SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	TEORIAS LINGUÍSTICAS
ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA	ESTR. USO DA LÍNGUA ESPANHOLA III
LITERATURA ESPANHOLA: ROMANCE	PAN. HIST. SOCIAL LIT. ESPANHOLA
ESTÁG. SUPERV. I: LÍNGUA ESPANHOLA	DIDÁTICA

ANEXO B – Fluxograma do currículo 028 Letras/Espanhol

SEXTO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
PROD. ESCRITA EM LÍNG. ESPANHOLA	EST. DA LÍNG. ESPANHOLA III
LITERATURA ESPANHOLA: POESIA	PAN. HIST. SOCIAL DA LIT. ESPANHOLA
ESTÁG. SUPERV. L. ESP. II: ENSINO FUND.MÉDIO	EST. SUPERV. DA LÍNG. ESPANHOLA
LIBRAS	NENHUM

SÉTIMO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
LIT. HISPANO-AMERICANA: CONTO	PAN. HIST. SOCIAL DA LIT. ESPANHOLA
LITERATURA ESPANHOLA: DRAMA	PAN. HIST. SOCIAL DA LIT. ESPANHOLA
OPTATIVA	NENHUM
ESTÁG. SUPERV. L. ESP. III: IDIOMAS/ FINS ESPECÍFIC.	EST. SUPERVISIONADO II DA L.ESPAN.
TRAT.DIDÁT. DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNG.ESP.	LITERATURA COMPARADA

OITAVO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
METODOLOGIA DA PESQUISA	NENHUM
LITERATURA HISPANO-AMERICANA: ROMANCE	NENHUM
ESTÁG. SUPERV. L..ESP IV. IDIOMAS/FINS ESPECÍFIC.	ESTÁG. SUPER. III EM L. ESPANHOLA
OPTATIVA	NENHUM

NONO SEMESTRE	
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA	METODOLOGIA DA PESQUISA
ENS.DE LÍNG.ESP. PARA FINS ESPECÍFICOS	TEORIA DO ENS. DA LÍNG. ESPANHOLA
LIT.ESPANO-AMERICANA: POESIA	PAN.HIST. SOCIAL DA LIT. ESPANHOLA
(FUND. DA L. GALEGA OU FUND. DA LIT. GAL.) OPTAT.	NENHUM
OPTATIVA	NENHUM

ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES (ACC)	204h (12 créditos)
--	--------------------

ANEXO B – Fluxograma do currículo 028 Letras/Espanhol

OPTATIVAS

ANÁLISE E PROD. DE MATERIAL DE LÍNG.
ESPAÑHOLA

FUNDAMENTOS DE LÍNGUA GALEGA

FUNDAMENTOS DE LITERATURA GALEGA

FUNDAMENTOS DE LÍNGUA CATALÃ

FUNDAMENTOS DE LIT. CATALÃ

FUNDAMENTOS DE LÍNGUA BASCA

FUNDAMENTOS DE LIT. BASCA

TÓPICOS AVANÇADOS DE LITERATURA
ESPAÑHOLA

TÓP. AVANÇADOS DE LITERATURA HISPANO-
AMER.

TÓPICOS EM HISTÓRIA DA ESPANHA

TÓPICOS EM HISTÓRIA DA AMÉRICA

ESTLÍSTICA

SEMIÓTICA

LINGUÍSTICA HISTÓRICA

FILOLOGIA ROMÂNICA

FILOLOGIA PORTUGUESA

LINGUÍSTICA TEXTUAL

FUNDAMENTOS DE LITERATURA LATINA

LÍNGUA LATINA II

LÍNGUA LATINA III

LÍNGUA LATINA IV

ANÁLISE E PROD. DE MATERIAL DID. L. PORT.

ANÁLISE DO DISCURSO
FALA E ESCRITA EM LÍNGUA
PORTUGUESA

PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEC. EM
L.PORT.

TÓP. EM LINBGUISTICA I

TÓP. EM LINGUÍSTICA II

TÓP. EM LÍNGUA I

TÓP. EM LÍNGUA II

LITERATURA PORTUGUESA: POESIA

LITERATURA PORTUGUESA: PROSA
LITERATURA AFRICANAS EM L. PORT.

LITERATURA CEARENSE

LITERATURA INFANTO-JUVENIL

LITERATURA E SEMIÓTICA

TÓP. EM LITERATURA I

TÓP. EM LITERATURA II

LÍNGUA GREGA I

LÍNGUA GREGA II

TÓP EM ESTUDOS CLÁSSICOS I

TÓP EM ESTUDOS CLÁSSICOS II

REVISÃO DE TEXTOS EM L.
PORTUGUESA

DIDÁTICA E NOVAS MÍDIAS

ANEXO C – Fluxograma do currículo 026 Letras/Inglês

LETRAS 026 – INGLÊS/LICENCIATURA - Fluxograma 2005.1

NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS		
Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
Teorias Lingüísticas	Prod. escrita em líng. inglesa	Análise do discurso
Semântica e pragmática	Estr. e uso da língua inglesa I	Semiótica
Lingüística Aplicada	Estr. e uso da língua inglesa II	Tópicos em gêneros textuais
Sociolingüística	Fon. Segm. da líng. inglesa	Tópicos em sociolingüística
Psicolingüística	Fon. Supraseg. da líng. inglesa	Lingüística textual
	Leitura em língua inglesa	Tópicos em gramática funcional
		Aspectos teóricos e práticos da tradução
		Tópicos em lexicologia
		Tópicos em gram. func. de língua inglesa
12 créditos = 03 disciplinas	24 créditos = 06 disciplinas	04 créditos = 01 disciplina

NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS		
Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
Teoria da Literatura	Lit. de líng. inglesa: Prosa	Tradução intersemiótica
Literatura Comparada	Lit. de líng. inglesa: Conto	Crítica Literária
Literatura Infanto-juvenil	Lit. de líng. inglesa: Poesia	Tópicos em Crítica Literária
	Lit. de líng. inglesa: Drama	
	Lit. de líng. inglesa traduzida p/ o português	
	Lit. hispano-americana	
08 créditos = 02 disciplinas	20 créditos = 05 disciplinas	04 créditos = 01 disciplina

ANEXO C – Fluxograma do currículo 026 Letras/Inglês

LETRAS 026 - INGLÊS/LICENCIATURA - Fluxograma 2005.1

Estudos Fundamentais de Línguas Clássicas	Formação profissional	
Fundamentos de língua latina	Não-eletivas	Eletivas
Fundamentos de língua grega	Psic. da Aprendizagem	Teoria do ens. em líng. inglesa
Fund. de literatura latina	Psic. da Adolescência	Ensino de línguas para fins específicos
	Estr. e Func. do ensino Fund. e Médio	
	Didática geral	
08 créditos = 02 disciplinas	16 créditos = 04 disciplinas	08 créditos = 02 disciplinas

Projetos Especiais	Estágios Supervisionados em Língua Inglesa	Núcleo de optativas <i>(As disciplinas abaixo só podem funcionar como optativas para o licenciando)</i>
Projeto Especial I	Estágio Sup. I em LI	Língua galega
Projeto Especial II	Estágio Sup. II em LI	Literatura galega
Projeto Especial III	Estágio Sup. III em LI	Fala e escrita em língua port.
Projeto Especial IV	Estágio Sup. IV em LI	Revisão de texto em língua port.
Projeto Especial V		Filologia Românica
Projeto Especial VI		
Projeto Especial VII		
Projeto Especial VIII		
Falta 01 Projeto		
24 créditos = 06 projetos	24 créditos	16 créditos

ANEXO D – Fluxograma do currículo 026 Letras/Espanhol

LETRAS 026 – ESPANHOL/LICENCIATURA - Fluxograma 2005.1

NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS		
Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
Teorias Lingüísticas	Produção escrita em líng. esp.	Análise do discurso
Semântica e pragmática	Estr. e uso da língua esp. I	Semiótica
Lingüística Aplicada	Estr. e uso da língua esp. II	Tópicos em gêneros textuais
Sociolingüística	Fon. Segmental da líng. esp.	Tópicos em sociolingüística
Psicolingüística	Fon. Suprasseg. da líng. esp.	Lingüística textual
	Leitura em língua espanhola	Tópicos em lexicologia
	Prod. de gêneros acadêmicos em líng. espanhola	Tópicos em estudos culturais
12 créditos = 03 disciplinas	24 créditos = 06 disciplinas	04 créditos = 01 disciplina

NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS		
Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
Teoria da Literatura	Literatura de líng. esp: Prosa	Crítica literária
Literatura Comparada	Lit. de líng. esp: Conto	Tópicos em literatura de líng. espanhola
Lit. Contemporânea de LP	Lit. de líng. esp: Poesia	Tópicos em Crítica Literária
Literatura Infanto-juvenil	Lit. de líng. esp: Drama	
	Lit. Hispano - Americana	
	Lit. de líng. esp. traduzida p/ o português	
08 créditos = 02 disciplinas	20 créditos = 05 disciplinas	04 créditos = 01 disciplina

ANEXO D – Fluxograma do currículo 026 Letras/Espanhol

LETRAS 026 - ESPANHOL/LICENCIATURA - Fluxograma 2005.1

Estudos Fundamentais de Línguas Clássicas	Formação profissional	
	Não-eletivas	Eletivas
Fundamentos de língua latina		
Fundamentos de língua grega	Psic. da Aprendizagem	Teoria do ens. da líng. esp.
Fund. de literatura latina	Psic. da Adolescência	Análise e prod. mat. didát. em ensino médio
	Estr. e Func. do ensino Fund. e Médio	Ensino de líng. p/ fins específicos
	Didática geral	
08 créditos = 02 disciplinas	16 créditos = 04 disciplinas	08 créditos = 02 disciplinas

Projetos Especiais	Estágios Supervisionados em Língua Espanhola	Núcleo de optativas <i>(As disciplinas abaixo só podem funcionar como optativas para o licenciando)</i>
Projeto Especial I	Estágio Sup. I em LE	Língua galega
Projeto Especial II	Estágio Sup. II em LE	Literatura galega
Projeto Especial III	Estágio Sup. III em LE	Metodologia da Pesquisa
Projeto Especial IV	Estágio Sup. IV em LE	
Projeto Especial V		
Projeto Especial VI		
Projeto Especial VII		
Projeto Especial VIII		
24 créditos = 06 projetos	24 créditos	16 créditos

ANEXO E – Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades
 Curso de Letras – Departamento de Línguas Estrangeiras
 Av. Luciano Carneiro, 345 – 60410-690 Fortaleza, Ceará, Brasil

Estágio Supervisionado I

Código da Disciplina	Carga Horária	Créditos
CH	68 horas	04

Ementa:

Objetivos do ensino de LE. Ensino de LE na escola pública. O professor de LE. OCNs de LE. Plano de curso e de aula.

Objetivos:

- Familiarizar o aluno com os principais conceitos referentes ao ensino e à aprendizagem de LE;
- Desenvolver no aluno postura profissional ética, crítica e reflexiva;
- Observar aulas de LE em escolas públicas.

Conteúdo:

- 1) Leitura e discussão de bibliografia referente ao ensino e à aprendizagem de uma LE
- 2) Leitura dos OCN's do Ensino Médio
- 3) Estudo de planejamento de curso e de aula
- 4) Observação da realidade do professor de escola pública

Avaliação:

- Apresentações de seminários sobre textos teóricos
- Desempenho em sala de aula
- Apresentação do relatório de observação de aulas

Bibliografia:

ABRAHÃO, Maria Helena (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua. 2004.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents, 1994.


DIRETRIZES Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado de Letras, Campinas. 1996

OCN's do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação. 2006.

PINHEIRO, Jocely. *Auto-observação em sala de aula: uma abordagem para o desenvolvimento do professor de LE*. [Dissertação de mestrado]. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2000. 210 p.

ANEXO F – Ementa da disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola*

<p>Governo do Estado do Ceará Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece Centro de Humanidades - CH Coordenação do Curso de Letras Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690 Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026 C.G.C.: 07885809 / 0001-97</p>			
			
COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
CL383	136 h/a (total), sendo: 16 h/a (aulas teóricas) 40 h/a (regência) 40 h/a (planejamento) 40 h/a (produção de material)	08	-----

NOME DA DISCIPLINA:**ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV EM LÍNGUA ESPANHOLA**
2017.2**EMENTA**

Atividades teórico-práticas instrumentalizadoras da práxis educativa, realizadas em situações reais de vida e de trabalho, próprias do campo profissional. Ações relativas a planejamento, análise e avaliação de processo ensino-aprendizagem da língua espanhola. Elaboração do plano de estágio curricular. Atividades de regência de classe sob supervisão e acompanhamento dos professores-supervisores. Preparação e pilotagem de material didático.

OBJETIVO GERAL

Ajudar o aluno a desenvolver sua competência como futuro professor de língua espanhola.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Planejamento de Curso;
2. Ensino de ELE em cursos livres: ensino para fins específicos e de gramática;
3. Ensino de ELE em cursos livres e o lido com a variação linguística: o ensino de vocabulário;
4. Ensino de ELE em cursos livres e o as habilidades escrita e leitora: produção e compreensão;
5. Outros: material didático para cursos livres (práticas de seleção, adaptação elaboração e uso), temas transversais (cidadania, identidade, educação inclusiva etc.).

METODOLOGIA

Aulas expositivas; leitura dirigida de textos; debates e apresentação dos resultados de leitura e da produção textual; discussão dos temas mediante leitura e análise de textos; produção oral e escrita de textos diversificados; análise e síntese, em atividades realizadas em grupos e/ou individualmente, do conjunto das ideias desenvolvidas em sala e nos trabalhos solicitados.

ANEXO F – Ementa da disciplina de *Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola***RECURSOS DIDÁTICOS**

Quadro, projetor de multimídia, vídeo, som, livros, textos xerografados etc.

AVALIAÇÃO

1ª avaliação: planejamento do curso. 2ª avaliação: planos de aula. 3ª avaliação: observação das aulas. 4ª avaliação: relatório de estágio.

BIBLIOGRAFIA

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.**

ALONSO, Encina, **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** MEC: Brasília, 2006.

CASTRO, F. **Uso de la gramática española.** Madrid: Edelsa, 2006.

FAZENDA, I. C. A. [Et al]; PICONEZ, S. C. B (Coord.). **A prática de ensino e estágio supervisionado.** São Paulo: Papyrus, 1994.

FONT, J. **Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras.** In: FILLOLA, A.M. **Conceptos-clave en didáctica de la lengua y la literatura.** Barcelona: Signo S.A, 1998, p.215-225.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOBATO, JESUS SANCHEZ; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español.** São Paulo: SGEL, 2005.

MARTÍN PERÍS. E. **El profesor de lenguas: papel y funciones.** In: FILLOLA, A.M. **Conceptos-clave en didáctica de la lengua y la literatura.** Barcelona: Signo S.A, 1998, p. 87-100.

ANEXO G – Ementa da disciplina de *Leitura em Língua Inglesa*

Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

CURSO DE LETRAS

Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima - CEP: 60410-690 - Fortaleza, Ceará

Fones: Geral: (85) 3101-2030 – Coordenação do Curso: (85) 3101-2031

COD. DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	SEMESTRE
CL161	68 h/a 35AB - MANHÃ	04	

NOME DA DISCIPLINA: LEITURA EM LÍNGUA INGLESА

EMENTA:

Visão sócio cognitiva do processo de leitura em língua materna e língua estrangeira. Estratégias de leitura de diferentes tipos de texto em língua estrangeira. Desenvolvimento da leitura crítica. Ensino de Leitura em LE.

OBJETIVO GERAL:

Refletir, analisar, criticar e produzir atividades didáticas para o ensino de leitura em língua estrangeira, baseadas em princípios e fundamentos sócio cognitivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler, refletir e discutir sobre aspectos sócio cognitivos do processo de leitura em língua materna e língua estrangeira.
- Apresentar, discutir e aplicar estratégias de leitura de diferentes tipos de texto em língua estrangeira.
- Examinar, de modo reflexivo e crítico, materiais didáticos atuais de ensino de leitura em língua estrangeira.
- Ler, de forma crítica, diferentes gêneros textuais escritos.
- Produzir atividades didáticas para o ensino de estratégias de leitura.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. O que é leitura

- 1.1. Ler: decodificação *versus* compreensão
- 1.2. O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão
- 1.3. A leitura do jeito de cada leitor

2. O processamento cognitivo da leitura

- 2.1. Memória e leitura
- 2.2. Estratégias de processamento: top-down e bottom-up
- 2.3. Diferenças entre a forma escrita e falada

ANEXO G – Ementa da disciplina de *Leitura em Língua Inglesa***3. Estratégias de leitura**

- 3.1. Skimming
- 3.2. Scanning
- 3.3. Intensive Reading
- 3.4. Extensive Reading

4. A aula de leitura em língua estrangeira

- 4.1. Estágios de uma aula de leitura
- 4.2. A leitura em voz alta
- 4.3. Análise de diferentes tipos de atividades de leitura

5. Produção de atividades de ensino de leitura em língua estrangeira**METODOLOGIA:**

Leitura, reflexão e discussão de textos de apoio teórico. Aulas expositivas, dinâmicas de grupo, apresentação de atividades de ensino-aprendizagem da leitura produzidas pelo professor da disciplina e por seus alunos.



AVALIACÃO:

O aluno será avaliado por atividades a serem feitas durante o curso:

1. Participação – Atividades feitas em sala de aula e extra sala de aula.
2. Projeto individual (trabalho final).

Será aprovado o aluno que obtiver nota final igual ou superior a 7 e frequentar 75% da carga horária da disciplina. A nota final será obtida pela média aritmética das avaliações.

ANEXO H – Ementa da disciplina de *Produção Escrita em Língua Espanhola*

		<i>Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece</i> <i>Centro de Humanidades - CH</i> <i>Coordenação do Curso de Letras</i>			
COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO		
-	68h/a	08	Estrutura e Uso de LE I, II e III		

NOME DA DISCIPLINA:

ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA
- 2017.2**EMENTA**

Produção de diferentes gêneros textuais escritos em língua espanhola. Essa disciplina dedicará 17 horas-aula a atividades relativas à Prática como Componente Curricular.

OBJETIVO GERAL

Analisar/aplicar aspectos teóricos da visão sociocultural do processo de escrita em língua materna e língua espanhola, com base nos Novos Estudos do Letramento, através da realização de oficinas de produção escrita de gêneros acadêmicos em ELE.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Aspectos teóricos da visão sociocultural do processo de escrita em língua materna e língua espanhola;
2. Letramento e gêneros acadêmicos: aspectos teóricos;
3. Prática de escrita: resenha, resumo, projeto de pesquisa, artigo científico, comunicação oral;
4. Prática de ensino: ensino de escrita em LE (17 h/a para planejamento e execução de oficina de produção escrita voltada para alunos do curso de Letras/Espanhol).

METODOLOGIA

Aulas expositivas; leitura dirigida de textos; debates e apresentação dos resultados de leitura e da produção textual; discussão dos temas mediante leitura e análise de textos; produção oral e escrita de textos diversificados; análise e síntese, em atividades realizadas em grupos e/ou individualmente, do conjunto das ideias desenvolvidas em sala e nos trabalhos solicitados; planejamento e execução de oficina de produção escrita voltada para alunos do curso de Letras/Espanhol.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro, projetor de multimídia, vídeo, som, livros, textos xerografados etc.

AValiação

1ª avaliação: prova individual. 2ª avaliação: planejamento e execução de oficina de produção escrita voltada para alunos do curso de Letras/Espanhol. 3ª avaliação: portfólio de textos produzidos.

BIBLIOGRAFIA

- ARACELI, R. G.; ARNAL; C. *Escribe em Español*. Madrid: SGEL, 2010.
- MACHADO, A. R. (Org.). *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Trabalhos de pesquisa*: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MEDEIROS, J. B. *Redação científica*: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- SANTOS, I. E. dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 11. Ed. Ver. E atual. Niterói: Impetus, 2015.

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: Análise dialógica da atividade linguageira de professores-formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial.

Pesquisador: Elisandra Maria Magalhães

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84849618.2.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.560.179

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que irá realizar uma análise dialógica da atividade linguageira de professores-formadores de línguas inglesa e espanhola da Universidade Estadual do Ceará (UECE), antes e após a intervenção nas abordagens clínica e ergonômica da atividade docente, para uma reflexão sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas dessa intervenção na atividade linguageira desses professores-formadores e, eventualmente, para formação inicial de futuros professores de Línguas Estrangeira (inglês e espanhol). Para a realização do estudo decidiu-se recorrer aos pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade que teorizam sobre a relação linguagem, trabalho e desenvolvimento humano; e assim, tentar fazer com que os professores-formadores compreendam melhor, por meio de sua atividade linguageira, seu próprio agir formativo; o que poderia levá-los a refletir sobre possíveis mudanças nas atuais práticas de formação inicial nos cursos de Letras/Licenciatura Plena em inglês e espanhol da UECE. Dizendo com outras palavras, é necessário "compreender para transformar" (CLOT, 2006, p. 102). A análise que os professores formadores realizarão de sua própria atividade docente dar-se-á através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (simples e cruzada), sucintamente, da confrontação do profissional, em presença do pesquisador, com seu próprio trabalho e com o trabalho de seu par profissional que desempenha função similar

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.560.179

à sua. Questiona-se, então, se, a partir das reflexões do professor-formador sobre suas próprias ações e sobre as ações de seu par – incluso o que foi feito sem intenção –, poderia haver uma transformação nas atuais práticas de formação inicial dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol – Licenciatura Plena da UECE.

Todo o processo de produção, análise e interpretação de dados da presente pesquisa implicaria, para os professores-formadores envolvidos, em uma reflexão discursiva e didático-pedagógica a respeito de suas presentes e futuras práticas formativas, podendo, inclusive ecoar na atividade docente de seus formandos, ou seja, na atividade profissional de futuros professores de línguas inglesa e espanhola.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a atividade linguageira de professores-formadores do curso de Letras/Licenciatura plena em Língua Inglesa e em Língua Espanhola da UECE para uma reflexão sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas de uma intervenção clínica e ergonômica na atividade desses professores-formadores e, potencialmente, na formação inicial de futuros professores de LE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora está ciente dos riscos inerentes à avaliação da atividade docente, como por exemplo: ansiedade dos professores que cedem as informações para a realização da pesquisa, insegurança, palpitação, desconforto, exposição de suas fragilidades, mal-estar físico, constrangimento psicológico, embaraço causado pela observação e filmagens de suas aulas, pudor de se ver trabalhando e discutir sua própria atividade. No entanto, a pesquisadora se compromete a minimizar, na medida do possível, todos esses riscos e trabalhar para que os benefícios os excedam. Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte da pesquisadora, nem por parte dos participantes da pesquisa. Salienta-se ainda a garantia da proteção e da não divulgação de nenhuma das imagens que comporão as etapas da pesquisa. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, em um arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros ou periódicos e apresentados em eventos

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.560.179

científicos. Esclarece-se por fim que, após as transcrições das filmagens que comporão a pesquisa, a pesquisadora responsável compromete-se a apresentá-las aos participantes que fizeram parte dos registros em vídeo para avaliar se as mesmas foram transcritas fielmente e se os sujeitos em estudo estão de acordo com o texto transcrito.

Benefícios:

Apesar de haver, no contexto brasileiro, muitos estudos sobre formação inicial em línguas com foco no desenvolvimento do processo reflexivo do professor (MOITA LOPES, 2002; GIMENEZ, 2005, 2006; BLATYTA, 2009; MATEUS, 2010) e de todas essas pesquisas atestarem a necessidade de mudanças na formação inicial de futuros professores, entende-se, de acordo com Tardif (2010), que a pesquisa sobre formação inicial deveria ter início no próprio trabalho docente do professor-formador. Em outros termos, é preciso começar, primeiramente, pela compreensão da atividade concreta e linguageira do professor-formador – coator do processo de formação inicial – e, em segundo lugar, pela eventual transformação de sua atividade (concreta e linguageira). Sabendo dos potenciais riscos e incômodos psicológicos, morais, sociais e educacionais que esta pesquisa pode acarretar aos professores-formadores participantes, que serão observados e filmados durante seu trabalho, a pesquisadora compromete-se a fazer uma ponderação entre riscos e benefícios, garantindo o máximo de benefícios e o mínimo possível de danos e riscos aos sujeitos que cederão as informações que tornarão viável a pesquisa. A pesquisadora conjectura alguns benefícios: 1. a possibilidade que os professores-formadores terão de realizar o estudo da auto imagem; 2. a oportunidade de dialogar com seu próprio trabalho, percebendo seu atual agir formativo e (re)descobrir novas formas de agir; 3. a produção de saber sobre sua atividade docente durante o processo de autoconfrontação (simples e cruzada), em parceria com a pesquisadora e o seu par profissional; 4. a não neutralização da linguagem sobre sua experiência vivida; 5. o pensar em um novo contexto, recriando novos sentidos para suas ações; 6. a promoção do envolvimento dialógico tecido entre professor-formador, pesquisadora, par profissional

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.560.179

e imagens poderá proporcionar aos sujeitos em estudo revisitarem e tornarem-se observadores de sua própria atividade docente, com o objetivo de não somente compreendê-la para transformá-la, mas também transformá-la para compreendê-la (CLOT; FAÏTA, 2000); 7. um momento de reflexão sobre seu próprio agir docente e formativo em sala de aula de disciplinas de teoria e de prática de ensino; 8. uma Formação de 10 horas/aula pautada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa relevante, factível, com possibilidade obter informações, sobre atividade linguageira dos professores-formadores dos cursos de línguas da Universidade Estadual do Ceará. Projeto com metodologia adequada para o desenvolvimento do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos obrigatórios.

Recomendações:

Ao final da pesquisa enviar o relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1071867.pdf	05/03/2018 15:42:29		Aceito
Outros	Autorizacao_alunos.pdf	05/03/2018 15:41:54	Elisandra Maria Magalhães	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	05/03/2018 15:40:12	Elisandra Maria Magalhães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/03/2018 15:38:39	Elisandra Maria Magalhães	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/02/2018 12:57:57	Elisandra Maria Magalhães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_TESE_ELISANDRA.pdf	25/02/2018 12:49:30	Elisandra Maria Magalhães	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

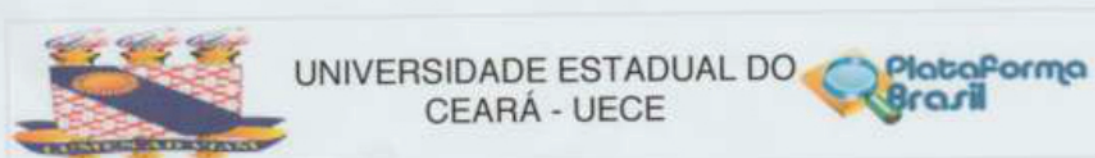
Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 2.560.179

Investigador	PROJETO_TESE_ELISANDRA.pdf	25/02/2018 12:49:30	Elisandra Maria Magalhães	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_TESE_2018.pdf	25/02/2018 12:45:28	Elisandra Maria Magalhães	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Março de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)



Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br