

A ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO NA FORMAÇÃO COMO ESPAÇO PARA VERBALIZAÇÃO DE OBSTÁCULOS E COCONSTRUÇÃO DE SABERES DO *MÉTIER* DE PROFESSOR

Suélen Maria Rocha¹
Eliane Gouvêa Lousada²

Resumo: Este artigo objetiva apresentar resultados de um estudo sobre a formação de professores de francês como língua estrangeira (LE), dando destaque ao papel das entrevistas em autoconfrontação como uma maneira de criar diálogos sobre a atividade de trabalho. Para tanto, criamos um curso que combinou três perspectivas teóricas: i) a Clínica da Atividade (CLOT, 2001a); ii) a Ergonomia da Atividade (FAÍTA, 2004); iii) a engenharia didática (DOLZ, 2016). As análises das entrevistas, com base no modelo teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), evidenciaram que a autoconfrontação permite o contato de professores mais e menos experientes que, ao discutirem sobre suas aulas filmadas, verbalizam os obstáculos encontrados e contribuem para encontrar soluções para esses obstáculos. **Palavras-chave:** Formação de professores; Entrevistas em autoconfrontação; Obstáculos; Coconstrução de saberes do *métier*.

Self-confrontation interviews in teaching development as a place for verbalizing obstacles and co-building knowledge of the teacher work

Abstract: This article aims to present the results of a study on the development of French teachers as FL, highlighting the role of interviews in self-confrontation as a way of creating dialogues about work activity. In order to do this, we created a course that combined three theoretical perspectives: i) Activity Clinic (CLOT, 2001a); ii) Activity Ergonomics (FAÍTA, 2004); iii) didactic engineering (DOLZ, 2016). The analysis of the interviews, based on the theoretical-methodological model of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2006), showed that self-confrontation interview allows the contact of more and less experienced teachers who discuss about their classes filmed in video which contribute to find solutions to the obstacles encountered.

Keywords: Teacher development; Self-confrontation interviews; Obstacles; Co-building knowledge of the teacher work

¹ Universidade de São Paulo (suelen.rocha@usp.br)

² Universidade de São Paulo (elousada@usp.br)

INTRODUÇÃO

Apesar de constantemente estudado e amplamente discutido, o campo da formação de professores continua suscitando debates e controvérsias. Se, por um lado, há muitas pesquisas e empenho nesse campo, por outro, os resultados, medidos por meio da avaliação do desempenho dos alunos, parecem não refletir os esforços e estudos. Saujat (2004) colocou em questão o fato de avaliarmos o trabalho do professor levando em conta os resultados dos alunos em provas e concursos. Para ele, os paradigmas que consideravam que o “efeito professor” tinha um impacto preponderante nas aprendizagens escolares foram sendo, mais recentemente, substituídos pela ideia de que há vários tipos de variáveis que incidem no desempenho dos alunos. Nessa perspectiva, a ideia da “eficácia do professor como um em-si” (BRESSOUX, 1994, p. 41), ou seja, algo intrinsecamente associado ao professor, perde sua força e as diferentes abordagens começam a considerar uma concepção mais “interativa da eficácia dos professores” (SAUJAT, 2004a, p. 6).

Nesse sentido, algumas pesquisas começaram a levar em conta uma visão mais ampliada e mais interativa do trabalho docente. Saujat (2004a) menciona que o trabalho dos professores tem efeito sobre seu objeto (a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos), mas, também, sobre os próprios professores, pois eles se transformam durante a realização de seu trabalho. É nesse sentido que devemos compreender a concepção mais interativa da “eficácia” dos professores.

Nossa contribuição se encaixa precisamente nesse debate: como podemos levar em conta uma concepção mais interativa no que diz respeito ao trabalho docente e as suas realizações, considerando a aprendizagem dos alunos, mas, também, o trabalho docente? Em outras palavras, como podemos reunir as reflexões sobre o ponto de vista do professor e, mais do que isso, sobre um ponto de vista múltiplo, que combina didática, ergonomia e pedagogia? (DÉVOLVÉ; POUDOU-ZERBATO, 1998).

Para respondermos a essa questão, temos realizado uma série de estudos que procuram compreender a complexidade do trabalho docente, com seus múltiplos direcionamentos, pois, enquanto “atividade dirigida”, a atividade de trabalho tem vários destinatários (por exemplo, no caso do trabalho docente, alunos, pais de alunos, colegas, diretores, coordenadores etc.), ao mesmo tempo em que se encontra entre uma série de prescrições descendentes (a Instituição

Escolar, o sistema de ensino etc.) e ascendentes (por exemplo, as demandas dos alunos e de seus pais) (DANIELLOU, 2002).

Foi nesse contexto que surgiram as pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER-AGE-CNPq, que procuraram encontrar uma outra maneira de formar professores, dando importância aos estudos sobre o trabalho docente, que propõem a utilização de métodos “indiretos”, como a instrução ao sócio (CLOT, 2001b, ODDONE et al, 1981) e a autoconfrontação com objetivos formativos (LOUSADA, 2006, 2017a, 2017b).

Filiando-nos a esse modelo de formação docente, propusemos um curso de formação de professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE) que se baseou em duas concepções norteadoras:

a) o ensino como trabalho. Nessa concepção, apoiando-nos em Machado (2004), opomo-nos à ideia de que o trabalho docente se assemelha a uma missão e de que o professor tem um dom para exercer seu métier e sustentamos a ideia de que o trabalho de ensino deve ser visto como qualquer outro trabalho e, portanto, deve também ser ensinado. Nessa linha de pensamento, adotamos métodos e conceitos de algumas das Ciências do Trabalho, tais como a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 2004, AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), como veremos a seguir;

b) a engenharia didática como inovação na abordagem de ensino de LE. Nessa concepção, com base nas propostas genebrinas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), adotamos a proposta da transposição dos *savoirs savants* (por exemplo, o conhecimento dos gêneros) para refletir sobre os saberes a ensinar em sala de aula.

Com base nessas concepções, neste artigo, temos por objetivo apresentar uma análise sobre o papel das entrevistas em autoconfrontação como uma maneira de criar diálogos sobre a atividade de trabalho do professor, que os exponham a diferentes maneiras de fazer, reunindo professores mais e menos experientes, e fazendo com que os obstáculos enfrentados sejam verbalizados/representados e discutidos. Dessa forma, mostraremos como, no curso de formação, que procurou aliar objetivos epistêmicos e praxiológicos (BULEA, BRONCKART, 2010), houve uma coconstrução de saberes do métier de professor, ou seja, maneiras de fazer o trabalho (LOUSADA, 2017a), ou, em outras palavras, saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nosso quadro teórico basilar parte da orientação epistemológica geral do Interacionismo Social, em sua vertente vygotskiana (VYGOTSKI, 1997) e, a partir dessa base, articula outras contribuições teóricas, como: i) a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001a); ii) a Ergonomia da Atividade dos profissionais da Educação (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004a); iii) o Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e seus aportes no campo da Engenharia Didática (DOLZ, 2016).

Para a discussão que trazemos neste artigo, abordaremos apenas alguns dos conceitos que nos permitirão discutir os resultados, partindo das linhas teóricas que adotamos e que elencamos acima. Em seguida, apresentaremos nossos procedimentos metodológicos, explicando o curso de formação, a realização das entrevistas em autoconfrontação e os procedimentos de análise. Por fim, teceremos nossas conclusões, com vistas a discutir o papel da autoconfrontação na coconstrução de saberes do métier de professor, bem como refletir sobre nosso dispositivo de formação.

UMA CONTRIBUIÇÃO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: OS MÉTODOS INDIRETOS COMO INSTRUMENTOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA ATIVIDADE DE TRABALHO

Partindo dos conceitos vygotskianos (VYGOTSKI, 1997) como desenvolvimento, instrumento e relações entre pensamento e linguagem, a Clínica da Atividade procura aliar duas tradições diferentes: a ergonomia francófona e a psicopatologia do trabalho (CLOT, 2001a), cuja proposta é a de compreender o trabalho para transformá-lo. Justamente, a Clínica da Atividade inverte esse binômio, propondo transformar o trabalho para compreendê-lo. Esse novo sentido parte da concepção vygotskiana, segundo a qual é necessário colocar um corpo em movimento para estudar seu desenvolvimento, criando, assim, condições para que os trabalhadores modifiquem sua própria situação de trabalho.

Para atingir esse objetivo, pesquisadores como Clot (2001b) e Faïta e Vieira (2003) procuraram revisitar métodos usados nos anos 70, como a instrução ao sócia, proposta por Oddone et al (1981) e retomada por Clot (2001b) e criar

métodos como a autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003), com o propósito de fazer com que esses métodos se tornem instrumentos para que a experiência do trabalhador em relação a seu trabalho não se limite à experiência direta, mas possa ser observada à distância, ou seja, fazendo com que os trabalhadores sejam observadores de sua própria atividade de trabalho. Na verdade, é a transformação do estatuto subjetivo da observação, ou seja, o fato de que o trabalhador, por meio das gravações em áudio ou vídeo propostas nos métodos, se torna um observador de sua própria atividade de trabalho, que dá a esses métodos o caráter “indireto”, no sentido vygotskiano, pois permite ao sujeito acessar sua experiência vivida em outro momento, distanciando-se da experiência direta e fazendo com que a observação da atividade de trabalho, em um momento posterior, por meio das gravações, se torne uma outra experiência. Nos dizeres de Clot (2001a, p. 10), a experiência vivida se torna, assim, uma maneira de viver outras experiências. Esse desenvolvimento subjetivo é, para ele, um desenvolvimento da consciência. A instrução ao sócia e a autoconfrontação se tornam, assim, instrumentos psicológicos (CLOT, 2001a, p. 9) para que os trabalhadores se tornem os protagonistas da observação e da análise de seu trabalho e de seus pares.

A autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003), método usado em nosso curso de formação, se realiza nas seguintes etapas:

- primeiramente, ocorrem a observação das situações de trabalho pelo interveniente e as discussões com os trabalhadores sobre suas dificuldades na realização do trabalho. A partir dessas discussões, os trabalhadores escolhem as situações de trabalho que gostariam de ser filmadas e quem será filmado no exercício do *métier*. Deve haver, no mínimo, dois trabalhadores que se dispõem a serem filmados durante a realização da mesma atividade de trabalho. Esse momento longo, de observação e discussão, que precede as filmagens é chamado de “constituição do coletivo”;

- em seguida, filmagem das situações de trabalho escolhidas pelos trabalhadores;

- após as filmagens, os trabalhadores são convidados a assistirem ao vídeo de sua atividade de trabalho, junto com o interveniente. Este faz perguntas sobre os “estranhamentos” que percebe na atividade de trabalho, fazendo com que o trabalhador veja sua atividade de outro ponto de vista, afastando-se das ações que realiza mecanicamente, sem indagar-se porquê. Trata-se da autoconfrontação

simples (ACS), que é feita com cada um dos trabalhadores que foram filmados e que é, também, filmada;

- em um momento posterior, os dois trabalhadores se reúnem com o interveniente, para assistir aos dois vídeos, um trabalhador fazendo comentários sobre a atividade do outro. O interveniente regula o debate e faz perguntas também. A entrevista ocorre na base dos estranhamentos da ACS, em relação à mesma atividade, mas executada por outro e é, também, filmada. Trata-se da autoconfrontação cruzada (ACC);

- finalmente, chega o momento de restituir esse trabalho, feito apenas com alguns trabalhadores, ao coletivo. Os trabalhadores filmados, que participaram das autoconfrontações, escolhem trechos que gostariam de compartilhar com os colegas, tendo em mente as dificuldades no trabalho que foram mencionadas nas primeiras reuniões. A reunião ocorre com o coletivo de trabalhadores, a observação coletiva dos vídeos selecionados pelos trabalhadores voluntários e há discussão sobre os pontos escolhidos por eles na primeira etapa do trabalho. Busca-se, nesse momento, trazer transformações à situação de trabalho, operadas pelos próprios trabalhadores.

No curso de formação que propusemos, utilizamos as autoconfrontações com os professores em formação, para que eles pudessem discutir sobre suas aulas e trazer para o curso os debates sobre a realização de seu trabalho. No entanto, como veremos mais à frente, tínhamos quatro professores em formação que atuaram juntos na ministração das aulas. Portanto, realizamos a ACS em duplas e, na ACC, tivemos quatro professores participando do debate sobre duas aulas filmadas.

Outra diferença importante do método da AC tal como ele foi proposto (FAÏTA, VIEIRA 2003) e utilizado por inúmeros pesquisadores do campo da análise do trabalho, foi o fato de que usamos o método para a formação docente e não para transformar a situação de trabalho dos professores. Na verdade, como parte do curso, os professores em formação tiveram que dar aulas em uma classe que não era a deles e não tinham nenhuma relação de trabalho com aquele contexto. Portanto, visamos apenas o desenvolvimento dos professores em relação à sua atividade de trabalho, de forma coletiva, e não de suas respectivas situações de trabalho. Apesar dessa grande diferença, procuramos guardar alguns pontos importantes da AC, para permitir que ela tivesse o mesmo papel no desenvolvimento dos professores: procuramos criar, com o grupo de professores

em formação, um pequeno coletivo e buscamos abordar suas dificuldades, antes de iniciarmos as filmagens; as filmagens das aulas foram uma demanda dos professores e seguimos todas as etapas propostas pelo método; no final, trouxemos a discussão para o “coletivo” de professores em formação, que acompanharam o curso.

Nosso objetivo, desde o início, foi o desenvolvimento da atividade de trabalho dos professores em formação. Dessa forma, distanciamos-nos dos que utilizam o método da AC apenas como uma maneira de coletar dados para pesquisas e aproximamos-nos do uso que tem sido feito dele por formadores de professores, como veremos a seguir.

UMA CONTRIBUIÇÃO DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O FOCO NO TRABALHO DE ENSINAR

Se, na Clínica da Atividade são propostas intervenções em diversas atividades profissionais, no grupo de pesquisadores da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE), sediado na Universidade Aix-Marseille, também na França, o foco é o trabalho docente, com o uso dos mesmos métodos indiretos também usados na Clínica da Atividade. Daí nosso interesse em discutir alguns pontos que têm sido abordados por eles.

Em primeiro lugar, parece-nos importante apontar que esses pesquisadores (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004a, 2004b) têm se valido dos métodos indiretos para propor dispositivos de formação docente. Com base na abordagem vygotskiana que ressalta o papel do outro na aprendizagem e no desenvolvimento, esses estudiosos têm realizado propostas de formação inicial ou contínua de professores em que o deslocamento de contexto, a “experiência vivida, como forma de viver novas experiências”, pode funcionar como um motor do desenvolvimento, como aponta Clot (1999). Apoiando-se no conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal) de Vygotski (1997), esses autores têm proposto que, nas ACC, ao propiciarmos um debate entre pares que reúne professores mais e menos experientes, surgem percepções diferentes para a mesma questão, o que mostra o papel preponderante do outro na aprendizagem, como um propulsor do desenvolvimento.

É, na verdade, o deslocamento do contexto de ator-professor, na situação de trabalho, para o de observador de sua atividade, que permite uma semiotização da experiência vivida, permitindo viver uma nova experiência que pode se tornar a origem de um desenvolvimento possível. Retomando Volochinov (2010) vemos que, para ele, compreender é pensar em um novo contexto, o que nos instiga a imaginar que, ao assistir ao vídeo da aula filmada, o professor está pensando em um novo contexto e, logo, está mais próximo da compreensão de seu trabalho.

Nessa perspectiva, os trabalhos desenvolvidos pela equipe ERGAPE, elucidam o papel das AC na formação de professores e mostram que esse método pode contribuir para estabelecer uma ponte entre os saberes epistêmicos, construídos nas sessões de formação (nas quais abordamos os textos teóricos e o planejamento do material didático) e praxiológicos (ligados à implementação do projeto e sua posterior coanálise por meio da AC). Na junção dessas duas ordens de saberes, estamos mais próximos do que propõem Bulea e Bronckart (2010) para a formação docente.

No que diz respeito aos saberes praxiológicos, cabe ressaltar que, em pesquisa desenvolvida por Saujat (2004b), foi abordado com destaque o trabalho do professor iniciante. Para esse autor, o “professor iniciante” consistiria em um “gênero profissional” (FAÏTA, 2004) em si, pois ele tem características diferentes do gênero “professor”. Um aspecto diferencial importante é o fato de o professor iniciante estar muito frequentemente mais centrado em suas ações do que nas do aluno. Com efeito, em uma fase de aprendizagem do *métier*, Saujat (2004b) mostra que os professores se preocupam mais com suas ações e comportamentos do que com os dos alunos. Veremos, na discussão de nossos dados, que essa questão está presente em nosso contexto. Como veremos também em nossas análises, Saujat (2004b, p. 97) menciona que o *métier* existe ao mesmo tempo como *métier* neutro, da prescrição, como *métier* de outro e como *métier* de si. Para ele, é nas tensões entre essas três representações do *métier* que a atividade própria de cada professor se constrói.

Veremos, também, que as autoconfrontações permitem discussões sobre os obstáculos vivenciados pelos professores no exercício do *métier*, pois estes aparecem nas filmagens das aulas. Nas ACC, veremos que há percepções diferentes para o mesmo obstáculo, do ponto de vista do professor mais experiente e do jovem professor. Como veremos na próxima seção, as pesquisas sobre obstáculos têm revelado que estes podem ser evidenciados, antecipados e propostos como objeto de discussão em formações docentes.

OS OBSTÁCULOS E A COCONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

No quadro das pesquisas desenvolvidas na unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, filiadas, portanto, ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), têm sido propostos vários conceitos e dispositivos voltados para o estudo da aprendizagem de línguas e para a formação docente. Nesse contexto, surgiram pesquisas que focalizam a questão dos “obstáculos” à aprendizagem dos alunos. Essa noção é fundamental para nossas análises, por isso, vamos apresentá-la a seguir.

O conceito de obstáculo tem sido adotado, mais recentemente, de forma profícua pelos pesquisadores genebrinos. Ele foi introduzido no quadro dos estudos interacionistas por Bachelard (1934) e retomado, mais tarde, no campo da didática, pelo matemático Guy Brousseau (1998). O ponto de vista adotado por esses estudiosos é o obstáculo como um processo inerente e essencial para a construção dos saberes, sem ele não há possibilidade de “evolução” nas ciências em geral. Apesar de conhecermos nos trabalhos de Brousseau a classificação de três tipos de obstáculo (epistemológico, ontogenético e didático), para o nosso estudo, interessou-nos essencialmente a noção de obstáculo epistemológico advinda de Bachelard (1934).

O termo tem uma conotação “positiva” para o desenvolvimento das ciências, inclusive no domínio de saber das didáticas, pois são os obstáculos que vão balizar o espaço de atuação docente. Por este ponto de vista, o diagnóstico do que faz obstáculo às aprendizagens é o ponto de partida para promover o acesso a novos conhecimentos. Adotando o mesmo conceito, Vuillet (2017), afirma que eliminar ou superar um obstáculo não implica em destruir saberes ou concepções julgadas incorretas, mas sobretudo reconfigurar esses saberes, uma vez que um obstáculo pode, potencialmente, transformar as maneiras de pensar, de falar ou de agir, sendo, portanto uma fonte de desenvolvimento para formandos, similar à trajetória do desenvolvimento das ciências na história humana.

Para Bachelard (1934), a causa do obstáculo não é exterior ao conhecimento, ela está dentro do próprio ato de conhecer. A nosso ver, a perspectiva vigotskiana para o desenvolvimento dos sujeitos é compatível com a noção de obstáculo que adotamos, já que a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) está no centro da atuação das intervenções didáticas (VIGOSTKI, 1997),

ela é o palco da coconstrução dos “saberes”. Com efeito, é através da compreensão da origem dos obstáculos que o par mais experiente poderá melhor diagnosticar as dificuldades do par menos experiente para, em seguida, poder conduzir as aprendizagens em direção ao saber pretendido.

No campo da educação, a noção de obstáculo é inerente às interações didáticas, portanto intrínsecas às situações de ensino e de aprendizagem (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017). Ela pode ser vista sob diversos pontos de vista, dos quais citamos dois: i) do aluno, ou seja, os obstáculos que entram a aprendizagem do objeto de ensino em questão; ii) do professor, na medida em que ele se esbarra em situações que impedem atingir os objetivos de aprendizagem previstos.

O conhecimento dos obstáculos, tanto os ligados ao polo professor, quanto os ligados ao polo aluno é um tema abordado na formação docente, mas raramente aborda-se os obstáculos concretos e reais das situações didáticas como já discutimos em outros trabalhos (LOUSADA, 2006, 2017b).

Para preencher essa lacuna nas formações iniciais dos professores de FLE, propusemos uma formação ancorada na práxis, sem, no entanto, negligenciar a teoria, como sugerido por Bulea e Bronckart (2010). Esses autores definem dois eixos de trabalho nas formações docentes: a) o dos saberes epistêmicos, ou seja, a transmissão dos saberes, estes mais focados nos conhecimentos teóricos sobre a didática e b) o dos saberes praxiológicos, que se desdobram em três capacidades: a capacidade em encontrar relação entre os objetos teóricos e os objetos realmente ensinados; a capacidade de identificar os obstáculos durante a realização de um projeto de ensino e, por último, a capacidade de identificar as técnicas, astúcias e habilidades para superar esses obstáculos. Como forma de tratar esse segundo saber nas formações, pode ser adotado um dispositivo de análise das práticas de ensino, segundo apontam os autores (BULEA, BRONCKART, 2010).

Em um dispositivo de formação de professores, ao abarcar esses dois eixos, é possível contribuir de maneira mais significativa para a coconstrução dos saberes profissionais dos professores (LOUSADA, 2006, 2017a; 2007b).

A aprendizagem das capacidades praxiológicas dos profissionais tem como objetivo principal buscar significações do agir e da lógica desse agir, colocando em debate questões muitas vezes não contempladas no modelo tradicional de transmissão de saberes, ao confrontar as experiências vividas com os saberes

teóricos consagrados nas Ciências da Educação, como, por exemplo, teorias sobre a motivação, a diferenciação, as metodologias de ensino ativas, os tipos de avaliações etc. Portanto, desse dispositivo de análise das práticas surgem diversos temas ligados ao contexto real de ensino, e os participantes, ao analisar suas práticas de ensino, ancoram suas falas em conceitos construídos ao longo de seu percurso profissional, em experiências passadas, em contextos de formação acadêmica diversos, em práticas transmitidas por formadores e também em um contexto social e histórico maior ao qual eles estão subordinados. É, portanto, na análise das práticas feita pelo próprio professor, com o auxílio de um outro (pesquisador, interveniente, formador) que se desenha a possibilidade de reinterrogar e tornar discutível a teoria e a prática de maneira mais concreta.

Outra discussão que nos parece importante para compreendermos o papel dos obstáculos em um dispositivo de análise das práticas para aprendizagem do *métier* de professor é a noção de *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar*, desenvolvidas por Hofstetter e Schneuwly (2009). Em poucas palavras, a primeira diz respeito sobretudo aos estudos da prática e da teoria pedagógica, a didática e as metodologias das disciplinas escolares, ou ainda, aquilo que aproxima todos os profissionais do ensino, esses saberes estão ligados às ferramentas e às técnicas de que os professores lançam mão para ensinar, como a gestão, a organização da aula, por exemplo. Já os *saberes a ensinar* são o objeto de ensino em si, aquilo que os professores devem ensinar, presentificados nos livros didáticos, nos currículos, nos textos prescritivos, nos dispositivos de formação, ou seja, aqueles saberes que distinguem os profissionais da educação entre si (professor de educação infantil, professor de língua portuguesa, de língua estrangeira, professor de artes, professor de física etc.). A construção desses saberes e sua apropriação se dá de forma gradual e complexa, mas a compreensão de como ela ocorre, como pudemos constatar em nosso estudo, pode oferecer subsídios para implementar melhorias na formação inicial de professores, tal como é geralmente oferecida nas instituições de ensino superior.

Estabelecendo uma ligação entre a noção de obstáculo e a de saberes a ou para ensinar, e com base em estudo que já realizamos anteriormente (LOUSADA, ROCHA, 2020), podemos dizer que os obstáculos dos professores iniciantes estão mais frequentemente ligados aos saberes para ensinar, pois eles estão mais preocupados com as ações próprias ao seu *métier*, mais gerais, tais como a gestão dos turnos de fala, da turma, da atividade, da progressão da aula, do tempo etc. Essas ações antecedem questões mais didáticas do objeto de ensino em si, elas estão mais voltadas para as próprias ações dos professores. Nesse

sentido, podemos estabelecer uma relação entre essa constatação, advinda de estudos genebrinos, e pesquisas realizadas por autores da Ergonomia da Atividade, como Saujat (2004b), que, ao analisar as verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho, concluiu que o jovem professor volta mais sua atenção para suas próprias ações, ou seja, saberes para ensinar, do que para as ações dos alunos.

Para o curso de formação que relatamos neste artigo, promovemos um dispositivo que instaurou um debate sobre os obstáculos enfrentados pelos professores, por meio de entrevistas em autoconfrontação, com o objetivo de permitir a tomada de consciência sobre os saberes profissionais, tanto àqueles ligados aos *saberes a ensinar*, como os *saberes para ensinar* (HOFTSTETTER, SCHNEUWLY, 2009) requeridos para o ensino do FLE.

Por fim, é importante mencionar que a divisão dessas duas ordens saberes pode parecer, em um primeiro momento, simplista e dicotômica. De fato, a nosso ver, esses dois saberes estão intrinsecamente ligados. Porém, parece-nos importante considerá-los separadamente para operacionalizar as análises das práticas e evidenciar a dominância do obstáculo. Como mostraremos detalhadamente mais à frente na análise dos dados, a característica do objeto de ensino (ou seja um *saber a ensinar*), no nosso caso, o ensino da argumentação no gênero crítica de cinema, influencia em grande medida a componente “gestão dos turnos e do tempo” da aula da professora iniciante, um saber requerido ao professor *para ensinar*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos o curso de formação, para, em seguida, apresentar a maneira pela qual realizamos e filmamos as entrevistas em autoconfrontação. Finalizaremos com a explanação dos procedimentos de análise de dados.

O curso de formação

A coleta de dados deste estudo se deu junto ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade

de São Paulo³. Ofertamos um curso dentro do campo da formação docente, intitulado “Didática do Francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”, destinado a professores iniciantes de francês como língua estrangeira. Os cursos extracurriculares ligados à área do francês têm desempenhado um papel importante no cenário tanto da formação discente, quanto docente, como podemos comprovar nas diversas pesquisas já desenvolvidas nesse contexto, tais como : Rocha (2014/2016); Melão (2014), voltadas para a aprendizagem dos alunos de francês e; outras como Dantas-Longhi (2017), Lousada e Longhi (2014), Silva (2015), Menezes (2015), Soares e Lousada (2018), Duarte (2017), Lousada (2017), ligadas à formação do professor de línguas.

Tínhamos como objetivo, no curso de formação, estabelecer uma ponte entre os saberes epistêmicos e praxiológicos, entre os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*, por meio de um dispositivo que combinasse: aulas em que a questão do ensino por meio de gêneros textuais era debatida, após a leitura de textos; aulas em que os professores elaboravam o modelo didático (MD) e a sequência didática (SD) do gênero escolhido por eles; aplicação da sequência didática em sala de aula; filmagem das aulas e autoconfrontações simples e cruzada; análise das práticas com discussões sobre as filmagens durante as aulas; ao final, relato escrito da experiência vivida no curso.

O curso se realizou de março a junho de 2018 e totalizou 15 encontros de 3 horas de duração cada semana (45 horas no total), acrescidos das entrevistas em autoconfrontação, que se realizaram em dias e horários diferentes das aulas. Ao total, tivemos quatro professores iniciantes, que participaram de todas as atividades. Seu perfil pode ser visto na Tabela 1.

Como podemos constatar, embora o curso fosse, de certa maneira, destinado a professores iniciantes, os participantes possuíam tempos variados de experiência na profissão. Carol atuava profissionalmente há mais tempo, possuindo quase dez anos de experiência com aulas particulares, mas apenas três anos de experiência em instituição formal de ensino. Théó possuía três anos de experiência, porém tinha uma formação mais consistente por ser mestrando da área do francês. Fernanda, na época do curso de formação, possuía apenas seis meses de experiência em sala de aula e Mariele, nenhuma experiência, por ser

³ Para maiores informações sobre a oferta de cursos de extensão da FFLCH/USP: <http://scc.flch.usp.br/>

ainda estudante da graduação em francês. Como ela estava no início da aprendizagem da língua, ela ocupou um papel predominantemente de observadora no momento da implementação da sequência didática, mas participou ativamente das discussões nas aulas do curso. Por outro lado, a elaboração da formação ficou a cargo de duas professoras pesquisadoras⁴, que possuíam amplo conhecimento no ensino do FLE por meio de gêneros textuais, sendo que, uma delas era responsável por ministrar as aulas e realizar as etapas das entrevistas em autoconfrontação.

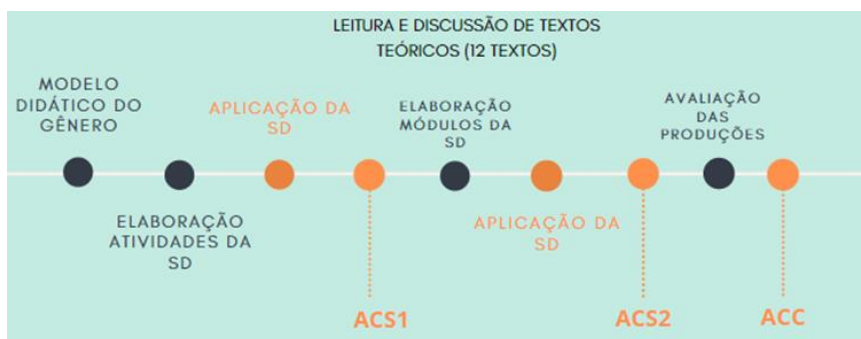
Tabela 1 - Perfil dos participantes da formação

	Carol	Théo	Fernanda	Mariele
Formação	Bacharelado e licenciatura em francês/português na USP	Bacharelado e licenciatura em francês/português na USP Cursando mestrado em didática do francês	Cursando último ano de Bacharelado e Licenciatura em francês/português na USP	Cursando 2º ano do Bacharelado em francês/português na USP
Experiência profissional	Aulas particulares desde 2009 Aulas para crianças de 8-9 anos do Ensino fundamental desde 2015	Aulas particulares e em escolas de língua desde 2015	Aula em escola de língua desde 2017	Nenhuma

Durante o curso, os professores em formação entraram em contato com a perspectiva de ensino de línguas por meio de gêneros à luz do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOIZ, 2004) a partir de um modelo que promoveu a união de dois objetivos que se alternavam: os epistêmicos e os praxiológicos (BULEA; BRONCKART, 2010), conforme esquema representado na Figura 1.

⁴ As elaboradoras do curso são as autoras deste artigo

Figura 1 - Etapas da formação e seus objetivos⁵



Os itens em laranja referem-se aos momentos em que os objetivos eram predominantemente praxiológicos: a implementação das sequências e a análise das práticas. Os itens em preto correspondem aos objetivos epistêmicos, mais ligados à transmissão de saberes do ensino por meio dos gêneros textuais, fomentados pela discussão de doze textos teóricos selecionados, bem como pela elaboração prática das ferramentas para o trabalho nessa perspectiva (MD, SD, grade de avaliações das produções). A análise das práticas foi operacionalizada por meio das três autoconfrontações (duas simples e uma cruzada). Estas instauraram uma verdadeira correlação entre os dois objetivos.

A implementação das sequências didáticas elaboradas e as entrevistas em autoconfrontação

As SD foram aplicadas no contexto dos cursos de extensão universitária de francês da FFLCH-USP⁶, porém, em cursos de língua francesa, ministrados por outros professores. De comum acordo com esses professores, foi decidido que os professores em formação implementariam, em duplas, a SD sobre um gênero textual em três aulas de 1h30 em dois diferentes cursos: *Aspects de la culture*

⁵ Legenda: SD = sequência didática; ACS = autoconfrontação simples; ACC = autoconfrontação cruzada

⁶ Estes cursos de extensão têm duração de um semestre, com carga horária de 45 horas. Eles são ministrados por especialistas, professoras de francês que possuem, no mínimo, graduação, relacionado à área do curso ofertado. Geralmente as aulas ocorrem uma vez por semana, com duração de 3h ou 3h30.

francophone, para alunos de nível B2 e Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels, para alunos de nível A2.

A escolha do gênero textual para cada curso foi pensada considerando o público, seus interesses, o nível de língua da turma, mas também o interesse do professor em formação. Vejamos abaixo a formação das duplas e a escolha dos gêneros a serem trabalhados nos respectivos cursos regulares (Tabela 2).

Tabela 2 - Contexto de implementação das SD

Professores	Gênero textual	Contexto de aplicação	Datas de aplicação Carga horária
Carol e Théo (Dupla 1)	<i>Fait divers</i>	<i>Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels</i> Nível A1/A2	16/05 ~ 30 min 23/05 ~ 1h30 06/06 ~ 1h30 3h30 no total
Fernanda e Mariele (Dupla 2)	Crítica de cinema especializada	<i>Aspects de la culture francophone</i> Nível B2/C1	16/05 ~ 30 min 23/05 ~ 1h30 30/05 ~ 1h30 3h30 no total

As aulas foram gravadas para que os professores as assistissem posteriormente, com o objetivo de selecionar trechos que quisessem comentar⁷ no momento das entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada.

Todos os momentos da formação e da implementação das sequências foram gravados em vídeo. Tivemos uma produção de dados bastante importante, porém para responder a nossos questionamentos, o foco das análises recaiu sobre as verbalizações das experiências após a implementação das sequências didáticas durante as entrevistas em autoconfrontação. A seguir listamos os dados produzidos, dividindo-os em três modalidades (Tabela 3).

⁷ Os professores foram orientados a escolher livremente partes da aula que quisessem discutir com o interveniente/formador e o colega.

Tabela 3 - Dados gerados

Dados coletados durante as aulas do curso de formação	Dados coletados durante a aplicação das SD	Dados coletados durante a realização das autoconfrontações
1. Filmagem das 15 sessões de formação 2. Modelo didático dos gêneros: fait divers e crítica de cinema especializada 3. Sequência didática dos dois gêneros	1. Filmagens das aulas em que as SD foram implementadas 2. Correção/Feedback das produções escritas dos alunos	1. Duas entrevistas em autoconfrontação simples 2. Uma entrevista em autoconfrontação cruzada 3. Relato escrito de experiência vivida

Destacamos em **negrito** os dados que foram utilizados em nosso estudo e que são retomados neste artigo. Os outros são dados subsidiários que podem eventualmente esclarecer questões no momento da interpretação dos resultados das análises das entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada.

Uma das mudanças realizada no método para esse contexto formativo específico, como já apontamos, foi realizar as autoconfrontações simples em pares, com os dois professores que aplicaram a SD e, posteriormente, na autoconfrontação cruzada, com os dois pares. Para esse contexto, vimos que seria vantajoso fazer dessa forma, já que todo o processo desde a construção do MD e das SD até as análises das produções escritas foi feito de maneira coletiva, privilegiando, sobretudo, o trabalho em pares. Dessa forma, temos a seguinte configuração ao adaptar o método a nossos propósitos formativos (Tabela 4). Cada entrevista teve uma duração média de uma hora.

Tabela 4 - Configuração das entrevistas em autoconfrontação

Entrevistas com a interveniente/formadora	Aula comentada nas AC	Gênero fait divers	Gênero crítica de cinema
ACS1	Aulas 1 e 2	Carol e Théo	Fernanda e Mariele
ACS2	Aula 3	Carol e Théo	Fernanda e Mariele
ACC	Aulas 1, 2 e 3	Todos	

Procedimentos de análise das entrevistas em autoconfrontação

As análises foram realizadas em etapas, de maneira descendente, seguindo o modelo de análise teórico-metodológico do interacionismo socio discursivo e, quando necessário, fazendo uso de aportes complementares compatíveis ao nosso modelo de análise do ISD (Tabela 5).

Tabela 5 - categorias de análise das transcrições das entrevistas

Etapas	Tipo de análise	Categorias de análise	Autores balizares
1	Contextual	As condições de produção dos textos (contexto físico e sociosubjetivo)	Bronckart (1999; 2006)
2	Temática	Conteúdos temáticos ligados à: - identificação dos obstáculos - razões dos obstáculos -soluções encontradas e/ou desejadas	Bronckart (1999; 2006)
3	Textual	Mecanismos de textualização: Coesão nominal: anáforas Conexão	Bronckart (1999; 2006) Koch (2014)
4	Enunciativa	Mecanismos enunciativos: Modalizações Vozes O valor dos signos (léxico)	Bronckart (1999; 2006; 2017) Authier-Revuz (1995) Bulea (2005)

Para este artigo, mostraremos, primeiramente, a síntese dos resultados da análise temática dos obstáculos verbalizados/representados pelos professores nas três entrevistas apenas para o trabalho com o gênero crítica de cinema. Em seguida, identificaremos sobretudo as mudanças temáticas e as de posicionamento enunciativo de três momentos distintos (ACS1, ACS2 e ACC) para um mesmo obstáculo, trazido pela professora Fernanda, a saber: a sua dificuldade em gerir os turnos de fala dos alunos e, por consequência, a dificuldade com a gestão do tempo. A partir disso, traçaremos as transformações de percepções quanto a esses obstáculos tematizados nessas três ocasiões, com o apoio majoritário das categorias de análise enunciativa (vozes e modalizações). Na perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999), as vozes representam pontos de vista, entidades que assumem ou às quais são atribuídas a responsabilidade em relação ao que é enunciado. Elas podem ser divididas em vozes do autor, de

personagens ou sociais e podem ser representadas de forma implícita ou explícita. Já as modalizações indicam a atitude do enunciador em relação aos conteúdos temáticos do texto, podendo ser divididas em: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

RESULTADOS DAS ANÁLISES: OS OBSTÁCULOS, SUAS RAZÕES E AS MANEIRAS DE FAZER COMPARTILHADAS PARA SUPERÁ-LOS

Abordaremos, a seguir, as representações que os professores constroem sobre os obstáculos encontrados na implementação das sequências didáticas em três momentos distintos, nas duas autoconfrontações simples, depois na autoconfrontação cruzada.

Para fins analíticos, separamos os obstáculos verbalizados/representados pelos professores em dois tipos: os obstáculos dos alunos e os obstáculos dos próprios professores:

Dupla Fernanda e Mariele - Crítica de cinema

a) Obstáculos do aluno: achar que o texto da crítica de cinema é ambíguo; discernir uma argumentação implícita; adaptar-se às mudanças de instrução; lembrar do vocabulário.

b) Obstáculos do professor: gerir as tarefas organizacionais; muitas atividades e pouco tempo para realizá-las; equilibrar/gerir os turnos de fala da turma; garantir a progressão desejada das atividades; ter tempo hábil para a produção escrita inicial; lidar com o público da 3ª idade e/ou com um grupo heterogêneo; dificuldade de se concentrar quando os alunos falam; incômodo com relação aos seus próprios erros de língua; insegurança por não ter a resposta às questões dos alunos; fazer os alunos entenderem o jogo das luzes do filme; regular de maneira eficaz; compreender a opinião da aluna, julgar sua pertinência e gerir o tempo; gerir a turma; encontrar a palavra precisa para regular o objeto de ensino sem perder tempo; dar instruções; lidar com alunos insatisfeitos; trabalhar a memória didática no final da SD; saber agir com alunos inseguros; dispor de poucas propostas de produção escrita em sala de aula.

Para essa dupla, os obstáculos verbalizados/representados foram mais centrados nas dificuldades do próprio professor, típicos, como vimos, de professores iniciantes, como era o caso da dupla. Desses obstáculos, damos destaque às questões de gestão de turnos de fala da turma, de gestão do tempo e de tratamento com o público da terceira idade, com o qual professora Fernanda não tinha trabalhado até então. As dúvidas com relação ao trabalho de síntese do gênero com os alunos também foram importantes para a professora, já que esse tema foi trazido também na ACC.

De um modo geral, a primeira e a segunda entrevista parecem funcionar como uma primeira confrontação dos obstáculos, e pouco se discute sobre as possibilidades dos professores para solucionar os problemas apresentados com a implementação das sequências didáticas. É na ACC que aparecem as maneiras de fazer sugeridas pelos pares mais experientes (Carol e Théo) e diferentes percepções do obstáculo, o que nos mostra o papel do método da autoconfrontação para a construção dos saberes do métier, sobretudo aqueles não tratados na etapa da formação ligada à clássica transmissão de saberes da didática, ou seja, com objetivos epistêmicos. É a mudança de formato proposta, ou seja, a inserção das autoconfrontações entre uma aula de aplicação da SD e outra, que permite abarcar temas pouco prováveis de surgir nas aulas do curso de Formação.

Diante de nossos propósitos, no espaço deste artigo, escolhemos demonstrar mais detalhadamente as transformações das percepções dos professores com relação ao que está sendo tematizado, por meio de alguns trechos emblemáticos das entrevistas para ilustrar um dos obstáculos listados mais acima, destacando as vozes e as modalizações, uma vez que estas marcas enunciativas nos revelam alguns componentes relevantes dos obstáculos, os quais não são perceptíveis por meio de uma mera análise de conteúdos temáticos. Para tanto, selecionamos um dos obstáculos mais comentados pela professora Fernanda, ou seja, sua dificuldade em equilibrar os turnos de fala dos alunos. Ela trabalhou o gênero crítica de cinema especializada, um gênero que, justamente, por ser predominantemente argumentativo, requer do professor um bom domínio da gestão dos turnos, uma vez que o próprio gênero incita os alunos a emitir argumentos e contra-argumentos para avaliar o filme em questão. Para tanto, mostraremos três momentos em que encontramos esse obstáculo verbalizado/representado nas ACS e ACC.

Momento 1: acs1 - « *J'ai eu du mal à demander qu'une personne qui parle beaucoup qu'elle s'arrête*⁸ »

Pela primeira vez que o obstáculo aparece, a professora Fernanda exprime sua insatisfação por não dispor naquele momento de uma maneira de fazer satisfatória para gerir os turnos da turma. Vejamos que ela introduz e termina o turno por uma modalização apreciativa (*j'ai eu du mal; c'était un problème*) para avaliar o fato de que não dispunha de uma maneira de fazer apropriada para equilibrar os turnos da turma:

Excerto 1: Autoconfrontação simples 1

Fernanda Turno 09	<i>elle a déclenché le thème de Bruna Surfistinha parce que le thème était La Môme... parce que pas La Môme le thème La Môme mais c'était l'affiche de La Môme et elle a elle a commencé ce sujet de faire une comparaison... mais c'est toujours/ j'ai eu une autre chose ici j'ai eu du mal à... disons.... demander qu'une personne qui parle beaucoup qu'elle s'arrête/ qu'elle arrête de parler pour que l'autre puisse parler parce qu'il y a des femmes/ des dames qui ne parlent pas beaucoup... par exemple Carla je pense c'est la dame la plus âgée... du groupe elle ne parle pas beaucoup et comment fai/ comment gérer la classe d'une manière qu'elle puisse ahn::: avoir une expression parce que sinon le cours va être Márcia et Léa peut-être Antonio tu vois? c'était c'était un problème</i>
----------------------	---

Observemos que a professora toma consciência de uma ação, uma maneira de fazer típica do professor de língua, ao nomeá-lo (*gérer la classe*). Além disso, ela busca uma maneira de fazer ao se perguntar como proceder de forma que todos os alunos falem. O desequilíbrio dos turnos se dá pela maior tomada de turno de uma aluna em particular (*mais c'est toujours*) e de outros alunos talvez com maior disposição que os outros para se expressar oralmente (*sinon le cours va être Márcia et Léa peut-être Antonio*). Isso parece causar a impressão de diminuir as chances dos outros falarem, um obstáculo que causava incômodo e

⁸ Tive dificuldade em fazer com que uma pessoa que fala muito pare de falar (Tradução livre das autoras).

era bastante recorrente para esses professores, como observamos em outros momentos das entrevistas.

Momento 2: acs2 - « *Moi en tant qu'élève je pense toujours avant de faire des interventions tu vois?* »

Na segunda autoconfrontação simples, o mesmo obstáculo é trazido pela professora Fernanda. Porém, desta vez, além de explicitar a dificuldade de gerir os turnos, ela se questiona sobre a pertinência do que está sendo dito pelo aluno (*c'est pertinent faire ce commentaire-là?*) e, logo depois, ela mesma responde, introduzindo a resposta por meio de uma modalização lógica. Assim, ela expressa um critério possível de tomada de decisão no futuro, a fim de melhor escolher as ocasiões em que um aluno teria garantido o seu turno de fala (*peut-être un commentaire tout simple et... ça ferme la discussion*) ou não (*mais transformer ça dans une gran:::::de discussion un grand débat*).

Excerto 2: Autoconfrontação simples 2

Fernanda Turno 86	<i>parce que:::: ahn::::... ça rentre dans le débat de la pertinence... tu vois? parce que c'est pertinent faire ce commentaire-là? peut-être un commentaire tout simple et... ça ferme la discussion mais transformer ça dans une gran:::::de discussion un grand débat pour un cours de::::... disons de langue et avec une activité proposé déjà prête... tu vois c'est un peu... je sais pas moi en tant qu'élève je pense toujours avant de faire des interventions tu vois?</i>
----------------------	---

Ao final do turno, como tem verbalizado em outras ocasiões, Fernanda nos revela uma característica típica de professor iniciante ainda em formação, ao se colocar no papel de aluna, de modo a ressaltar a postura ideal que espera de um aluno (*moi en tant qu'élève je pense toujours avant de faire des interventions tu vois?*). Talvez isso ocorra pois ela ocupou o papel de aluna durante muito mais tempo do que o papel de professor. A posição de professora que ocupa agora é relativamente recente, por isso nos parece esperado que ela mobilize primeiramente sua experiência vivida enquanto aluna, do que a experiência como

⁹ Eu enquanto aluna eu sempre penso antes de intervir (Tradução livre das autoras)

professora, menos conhecida. Em outras palavras, ela mobiliza recursos para agir (BRONCKART, 2006; Lousada, 2006) a partir de modelos construídos com base em sua experiência de aprendiz, o que vai ao encontro ao que diz Saujat (2004b) a propósito dos professores que iniciam a profissão, cuja característica marcante é a centração em si mesmo.

Ao longo da autoconfrontação, Fernanda vai construindo uma responsabilização de seus impedimentos ao agir. Nesses momentos, há uma grande mobilização das modalizações pragmáticas para expressar ausência de capacidade de ação de sua parte (*moi j'ai pas pu faire toutes les activités que j'avais prévu; j'ai pas PU tout faire; je peux penser aussi de ma faute pourquoi j'ai pas pu faire ça*). Por outro lado, no entanto, ela divide com a aluna a responsabilidade do seu insucesso em cumprir a prescrição que ela mesma se coloca, ou seja, a de fazer todas as atividades. Por meio da retomada nominal “*ces prises de parole de Márcia*”, ela também considera a postura da aluna como um elemento desfavorável para o trabalho de gestão do tempo, decentralizando o que ela chama de “culpa”:

Excerto 3: Autoconfrontação simples 2

Fernanda Turno 95	<i>et ça... je pense que c'est important de dire que::: j'ai pas/ ce qui m'a dérangé le plus ce que moi j'ai pas pu faire toutes les activités que j'avais prévu c'était la gestion du temps vraiment on peut penser à aux causes mais voilà c'était ça la gestion du temps parce que j'avais prévu beaucoup d'activités... d'argumentation de contre-argumentation mais j'ai pas PU tout faire je pense que/ je peux penser aussi de ma faute pourquoi j'ai pas pu faire ça mais je sais qu'il y a... le côté disons ahn::: de cette/ de ces prises de parole de Márcia tu vois? je sais/ je peux penser aussi à moi-même pourquoi j'ai pas pu hm:::.... la couper c'est une question à moi ça</i>
----------------------	---

Em suma, para a professora, a aluna contribui para criar um obstáculo para a gestão do tempo e para a gestão dos turnos de fala. Essas maneiras de fazer requerem um saber profissional que Fernanda busca, para que o ensino seja mais eficaz, ou até mesmo eficiente, para a aprendizagem da língua pelos alunos. A solução é expressa por Fernanda (*la couper c'est une question à moi ça*), ou seja, cortar aluna, contudo os recursos para fazê-lo ela ainda desconhece.

MOMENTO 3: ACC - « *C'EST PARFAIT "EST-CE QUE TU PEUX GARDER ÇA POUR APRÈS?"*¹⁰ »

Na terceira entrevista da qual participaram Fernanda e Mariele, a ACC, composta pelos quatro participantes, observamos que o obstáculo é introduzido de maneira mais sintética. Vejamos que, no exemplo abaixo, Fernanda nomeia o obstáculo. Introduzindo-o por uma modalização apreciativa (*ça a beaucoup ahn::: dérangé la gestion du temps*), a professora elenca as razões desse obstáculo (*parce qu'à ce moment-là je donnais toute mon attention à elle pour essayer d'argumenter avec elle les autres restaient en silence*), e em seguida, já se coloca questões sobre a pertinência da maneira como agiu diante das tomadas de turno frequentes da aluna. Dessa forma, ela já demonstra um desejo de mudança na maneira de agir, ou seja, ela quer gerir os turnos por dois motivos: oportunizar a expressão oral a todos os alunos e controlar melhor o tempo.

Excerto 4: Autoconfrontação cruzada

Fernanda Turno 29	<i>ça a beaucoup ahn::: dérangé la gestion du temps parce qu'à ce moment-là je donnais tout/ toute mon attention à elle pour essayer d'argumenter avec elle les autres restaient en silence... est-ce que c'était PERTINENT de de... vraiment arrêter le cours pour développer un commentaire qu'elle a fait? c'est pertinent pour la progression du cours? c'est pertinent pour ce que je voulais proposer? parce que c'était courant</i>
----------------------	--

O professor Théo, que, lembremos, era mais experiente do que ela, reage relativizando o obstáculo, dizendo que, por um lado, julga positivo ter um aluno com uma opinião diferente do consenso, ao introduzir a modalização apreciativa (*il me semble intéressant qu'il y ait une élève qui a qui a une opinion différente du consensus du groupe*) e que essa é uma característica fundamental para ensinar a argumentação, como é o caso do gênero “crítica de cinema” abordado na SD. Por outro lado, ele traz um elemento não evocado nas duas outras entrevistas: o fato de ser uma atividade de leitura é um elemento central, já que é justamente essa modalidade de atividade que desautorizaria a tomada de turno da aluna (*mais:::... il y a aussi un autre problème qui est le temps et si c'est une activité de*

¹⁰ Perfeito, “você pode guardar isso para depois?” (Tradução livre das autoras)

lecture). Para Théo, o contrato da aprendizagem tem algumas regras e o caso da leitura de um texto exige silêncio por parte dos alunos para que todos possam se concentrar e realizar a tarefa no tempo estimado. Diante dessa argumentação construída por Théo, há uma justificativa mais plausível e que se sustenta para justificar a conduta de “cortar” a aluna:

Excerto 5 : Autoconfrontação cruzada

Théo Turno 44	<i>non c'est juste parce que pendant qu'elle disait j'ai pas entendu les autres commentaires mais il me semble intéressant qu'il y a qu'il y a une élève qui a qui a une opinion différente du du consensus du du groupe parce que ça montre qu'il y a un groupe hétérogène et surtout si tu travailles avec l'argumentation... c'est toujours intéressant de voir différents points de vue... mais:.... il y a aussi un autre problème qui est le temps et si c'est une activité de lecture tu n'as pas essayé de dire "non mais.... ta gueule et::: lis"</i>
------------------	--

A professora Carol também atribui outra razão ao obstáculo que corrobora para a decisão de “cortar a fala” a aluna. Por meio da modalização apreciativa (*c'est difficile*), ela argumenta que existe uma barreira para fazer o que é preciso ser feito, já que os alunos não são da professora e não houve tempo suficiente para se conhecerem e se familiarizar com o grupo. Embora não tenha dito de maneira explícita, professora Carol insere outra variante para justificar o obstáculo: a limitação do nosso dispositivo de formação.

Excerto 6: Autoconfrontação cruzada

Carol Turnos 51 e 55	<i>ils sont pas tes élèves c'est difficile</i> <i>tu n'es pas habitué tu ne les connais pas et::: c'est difficile de faire ça... s'imposer comme ça</i>
----------------------------	--

Como já vimos em outras pesquisas (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; LOUSADA, 2017b), os momentos das ACC são propícios para um debate entre pares, que permite com que os professores entrem em contato com outras maneiras de fazer, geralmente sugeridas pelo par mais experiente para enfrentar

o obstáculo. Vejamos, então, quais são as outras maneiras de fazer sugeridas para lidar com esse obstáculo.

Théo assume um papel de par mais experiente, sugerindo à Fernanda como proceder para superar os problemas da gestão dos turnos e, por consequência, da gestão do tempo. Para tanto, ele projeta uma voz do professor destinada ao aluno “problema” para ilustrar o gesto necessário nessas situações:

Excerto 7: Autoconfrontação cruzada

Théo Turno 84	<i>à la fin du cours dire "écoute tu sais que parfois je sais tu donnes ton opinion mais::: il faut qu'on/ il faut qu'on reste en silence pour qu'on pour qu'on ait un bon déroulement du cours" ou parler en voix basse juste avec elle... je sais pas parce que ça c'est... ce que... tu vois? () un cours de français</i>
----------------------	---

Ao longo da entrevista, Théo não tão satisfeito com a maneira proposta de se direcionar ao aluno, introduzida, inicialmente, por uma modalização deontica, que exprime um dever (*il faut qu'on reste en silence pour qu'on pour qu'on ait un bon déroulement du cours*), ele vai atenuando a voz do professor ao construir outras versões dessa voz, mais modalizadas. No excerto abaixo (turno 86), ele busca legitimar a maneira de se dirigir ao aluno para solucionar o problema, trazendo a voz de uma professora de francês, com a qual ele teve contato, sendo, portanto, um modelo de agir para ele:

Excerto 8: Autoconfrontação cruzada

Théo Turnos 86, 88 e 90	<i>hmhum... quand j'ai fait cours avec cette autre élève c'était Ligia qui était la prof c'était aux cursos extras et c'était un groupe un peu pareil il y avait que des dames et::: elles avaient toujours l'habitude de beaucoup/ trop parler et Ligia elle était très très calme toujours elle se levait presque pas de sa chaise et elle disait souvent comme "désolée de t'interrompre mais c'est pas le moment"...</i> <i>"mais est-ce que tu peux garder ça pour après est-ce que tu peux ne pas faire ça maintenant?"</i>
--------------------------------	--

	<i>et toujours s'excuser je pense ne pas leur montrer que à vrai dire que c'est un problème "je m'excuse de te déranger désolé de t'interrompre mais..." tu reprends le contrôle</i>
--	--

Nesse momento, Théo reconstitui uma situação semelhante àquela vivida por Fernanda, demonstrando que se trata de uma situação comum em sala de aula (alunos que falam muito), exemplificando o agir por meio de discurso direto, mostrando a voz do professor mais experiente projetada como conselho para solucionar o problema, um modelo do dizer cada vez mais polido e mais convincente.

No excerto abaixo, vemos a reação de Fernanda ao conselho dado por Théo:

Excerto 9: Autoconfrontação cruzada

Fernanda Turnos 89 e 91	<i>/mais ça c'est parfait "est-ce que tu peux garder ça pour après?" c'est parfait parce que... oui et ça c'est quelque chose que moi je dois apprendre</i>
-------------------------------	---

Observa-se que a professora iniciante retoma a fala do par mais experiente, transformando-a para si ("*est-ce que tu peux garder ça pour après?*") qualificando como positiva essa maneira de fazer (modalização apreciativa: *c'est parfait*). Depois, ela termina com uma modalização deôntica (*je dois apprendre*), como forma de se auto prescrever a maneira de fazer sugerida. Poderíamos formular a hipótese de que ela se apropria da voz do outro, colocando como um dever para ela, o que pode demonstrar um início de tomada de consciência sobre maneiras de fazer o *métier* de professor. Nesse momento, vemos uma apropriação, pela linguagem, de um modelo para o agir, nos dizeres de Bronckart (2006, 2008), que se assemelha muito ao que diz Saujat (2004b) sobre o professor iniciante: este constrói sua atividade própria de trabalho a partir de três representações do *métier*: a das prescrições para o trabalho, que mostra o que deve ser feito, a de outro professor, que mostra uma outra maneira de realizar o trabalho, e a sua própria, que vai sendo construída a partir de sua experiência e em diálogo com as duas outras.

Em seguida, outras maneiras de fazer possíveis são mencionadas, quando se trata de fazer gestão do grupo durante o momento de correção no coletivo:

Excerto 10: Autoconfrontação cruzada

Fernanda Turno 99	<i>et aussi au moment qu'elle parle disons que c'était la mise en commun c'était le moment pertinent pour partager disons... et elle commençait à parler trop je pourrais avoir dit "et les autres qu'en pensez-vous?" parce que de cette façon elle arrête de parler et les autres s'impliquent dans la salle de classe</i>
----------------------	--

A própria professora, que na primeira entrevista se questionava como agir para assegurar uma progressão satisfatória da aula, parece agora encontrar uma possibilidade de agir, revelada pela modalização pragmática, seguida da voz do professor que encoraja a participação dos outros alunos (*je pourrais (sic) avoir dit "et les autres qu'en pensez-vous?"*¹¹).

Em seguida, a contribuição de Théo refina a maneira de fazer encontrada por Fernanda, ilustrando ser mais eficiente nomear os alunos no lugar de dizer “e os outros?” como sugerido por ela anteriormente. Além disso, como há uma preocupação com a gestão do tempo, Théo também sugere uma correção mais controlada, ao estabelecer a “medida” do turno de fala de cada aluno (*« dites une chose »*).

Excerto 11: Autoconfrontação cruzada

Théo Turnos 101, 103, 110	<i>parce que plus que dire les autres c'est nommer</i> <i>ah qui "Luis t'en penses quoi?"</i> <i>ou des mises en commun plus ciblées comme « dites une chose »</i>
------------------------------------	--

Dessa forma, vimos que as maneiras de fazer explicitadas na autoconfrontação cruzada pelo professor experiente e retomadas por Fernanda aliam a gestão do tempo e a gestão dos turnos de fala, contribuindo para

¹¹ Eu poderia ter dito “e os outros, o que vocês acham?” (Tradução livre das autoras)

estabelecer um diálogo entre dois obstáculos verbalizados/representados pela professora iniciante.

CONCLUSÕES

Neste artigo, tivemos por objetivo mostrar o papel das entrevistas em autoconfrontação como uma maneira de criar diálogos sobre a atividade de trabalho de professores iniciantes ou com alguma experiência, que os exponham a diferentes maneiras de fazer e fazendo com que os obstáculos enfrentados sejam verbalizados/representados e discutidos. Para tanto, expusemos e analisamos dados coletados em um curso de formação que procurou aliar objetivos epistêmicos e praxiológicos (BULEA, BONCKART, 2010), permitindo que os obstáculos de um professor iniciante fossem verbalizados/representados, de forma que outros professores pudessem propor possibilidades de solução a esses obstáculos.

De maneira específica, vimos que, ao ensinar o gênero crítica de cinema, uma professora iniciante encontrou dois obstáculos: cortar a fala de uma aluna que falava demais, impedindo os outros de falar e gerir o tempo da aula, de maneira a fazer todas as atividades previstas. O primeiro obstáculo feria uma prescrição de base no ensino das línguas, a de que, para aprender a língua, todos os alunos devem falar. Ao mesmo tempo, esse obstáculo era perturbador para a professora iniciante, pois, além de não saber como cortar a fala da aluna, o gênero “crítica de cinema” pressupõe que, durante seu ensino, se dê opiniões sobre os filmes. Já o segundo obstáculo incomodava a professora, pois havia um tempo específico para a aplicação da SD e ela temia não conseguir chegar ao final dela, com a produção final.

Nas autoconfrontações, vimos que emergiram diferentes pontos de vista sobre os obstáculos e observamos, também, que o professor, um pouco mais experiente do que ela, aliou os dois obstáculos, propondo soluções sobre uma maneira de fazer do professor de língua estrangeira, um *saber para ensinar*: como cortar a fala de um aluno que fala demais. Nesse momento, constatamos o que diz Saujat (2004b) sobre a aprendizagem do *métier*; já que a sugestão do professor mais experiente permitiu que a professora iniciante se apropriasse, pela linguagem, de uma maneira de fazer/dizer, transformando o *métier* de outro, possivelmente em uma maneira de fazer/dizer para si. Se, por um lado, não podemos garantir que a professora iniciante transforme a maneira de dizer que

ela construiu para si durante a ACC e com base na maneira de dizer do professor mais experiente, podemos levantar a hipótese de que a autoconfrontação permitiu reviver a experiência, verbalizar uma outra maneira de agir possível, que, possivelmente, fique na memória dessa professora e possa ser reutilizada em outras ocasiões.

É importante destacar que o próprio professor parecia ter se apropriado dessa maneira de fazer a partir da observação de outra professora mais experiente, que ele menciona na autoconfrontação. Nesse sentido, vimos que a autoconfrontação cria, como diz Clot (1999), uma zona de desenvolvimento proximal na qual o par mais experiente atua em relação ao menos experiente. Podemos dizer, assim, que as entrevistas em autoconfrontação permitiram uma coconstrução de saberes do métier de professor, ou seja, maneiras de fazer o trabalho (LOUSADA, 2006, 2017b), ou, em outras palavras, *saberes para ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Por fim, parece-nos importante abordar o fato de que o dispositivo de formação que criamos teve um papel preponderante, ao propiciar combinar duas ordens de objetivos, epistêmicos e praxiológicos, pois permitiu que os *saberes a ensinar* se encontrassem com os *saberes para ensinar*, de forma indissociável, fazendo com que houvesse um desenvolvimento possível, potencial, dos professores em formação.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles énonciatives et non coïncidences du dire.** Paris, Larousse, 1995.
- BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.** Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1934.
- BRESSOUX, P. Les recherche sur les effets-école et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, 108, 1994.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: EDUC, 1999/2009.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Mercado de Letras: São Paulo, 2006

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BROUSSEAU, G. Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In : **Théorie des Situations Didactiques**, Grenoble: La Pensée Sauvage. p. 115-160, 1998.

BULEA, E. “Est-ce ainsi que les signes vivent ?”. *Texto !* [on-line], [S.l.], v. 10, n. 4, 2005. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/>

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **LINGYARVM ARENA**, vol1, p. 43-60, 2010.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris : Puf, 1999

CLOT, Y. Éditorial. **Education Permanente**. Dossier: Clinique de l’activité et pouvoir d’agir. Genève, n. 146/2001-1: p. 7-16, 2001a

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l’activité: l’exemple du sosie. In: Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (org.) 2001. **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod: 125-146. 2001b

DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. Conferência inaugural do 37º Congresso SELF, Aix-en-Provence : **Les évolutions de la prescription**. 2002. Disponível em: www.ergonomieself.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf

DELVOLVÉ, N.; POUDOU-ZERBATO, M. T. Didactique, pédagogie, ergonomie, quelle complémentarité. **Actes du colloque « Recherche et Ergonomie »**, Toulouse, février 1998

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista D.E.L.T.A.*, **32.1** p. 237-260

DUARTE, N. A. **O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In A. R. Machado (Org.), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, Londrina: Eduel, p. 53-80, 2004

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. 2003. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 19, p. 123-154.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 2009. Introduction. In: HOFSTETTER, R. et al. **Savoirs en (trans)formation – Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, p. 7-40

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014

LONGHI, S. M. D. **A formação como trabalho - análise da atividade do tutor-formador de professores de francês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese defendida pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 2006.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier, formation. In: Frédéric Saussez. (Org.). **Travail et apprentissages**. 1ed.Dijon: Editions Raisons et Passions, v. 17, p. 103-121, 2017a

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. **Revista Horizontes**, v. 35, 2017b

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. D. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editora, p. 143-166, 2014

LOUSADA, E. G; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, maio-agosto 2020.

MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004

MENEZES, M. C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ODDONE, I. et al. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Éditions Sociales, 1981.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem.** Produção Acadêmica Premiada. São Paulo: FFLCH/USP, 2016

SAUJAT, F. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin, n° 1**, p 97-106, 2004b

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004a.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, F.; LOUSADA, E. G. O trabalho do professor iniciante revelado em textos por meio de entrevistas e de diários. In: MORETTO; Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Gláís Sales. (Org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada.** Ied. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 59-92, 2018.

TOBOLA-COUCHEPIN, C. **Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves.** Thèse, Université de Genève, 2017

VOLOSINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage.** Edição



bilingue traduzida do russo por Patrick Sériot e Inna Tylkowsky-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, p. 13-109, 2010.

VUILLET, Y. **A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire;** Tese de Doutorado em Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage.** Tradução Françoise Sève, Paris: La Dispute/SNÉDIT. 1934/1997

Recebido em 30 de junho de 2020

Aprovado em 28 de agosto de 2020