

**Instrumentos mediadores na atividade linguageira
de professores iniciantes de francês**

Mediating instruments in the linguistic activity
of beginning teachers of French

Instrumentos mediadores en la actividad lingüajera
de profesores iniciantes de Francés

Rozania Maria Alves de Moraes

Universidade Estadual do Ceará (UECE/Brasil)

Wesley Batista Lopes

Universidade Federal do Ceará (UFC/Brasil)

RESUMO

O presente artigo analisa o discurso de dois professores estagiários de Francês como língua estrangeira (FLE), que participaram de um processo dialógico de (co)análise da atividade, denominado autoconfrontação. Objetivamos investigar o uso de instrumentos mediadores na atividade destes sujeitos. Empregamos a teoria sócio-histórico-cultural, de Vigotski, a teoria da gênese instrumental, os estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade e os aportes da filosofia bakhtiniana da linguagem. Em nossos resultados, evidenciamos, a partir de marcas linguístico-discursivas dos estagiários, o uso de instrumentos empregados com o fito de mediar e auxiliar na realização de prescrições que abrangem aspectos civilizacionais no ensino de FLE.

PALAVRAS-CHAVE: Instrumentos. Atividade mediada. Professor iniciante. Análise da atividade. Autoconfrontação.

* Sobre os autores, ver página 132.



ABSTRACT

This article analyzes the discourse of two French foreign language trainees (FLE), who participated in a dialogical process of (co)analysis of the activity, called self-confrontation. We aim to investigate the use of mediating instruments in the activity of these subjects. We used the socio-historical-cultural theory of Vygotsky, the theory of instrumental genesis, the studies of the Clinic of Activity and Ergonomics of Activity and the contributions of Bakhtin's language. In our results, we show the use of instruments used for the purpose of mediating and assisting in the accomplishment of prescriptions that cover civilizational aspects in the teaching of FLE.

KEYWORDS: *Instruments. Mediated activity. Beginning teacher. Activity analysis. Self-Confrontation.*

RESUMEN

En este artículo se analiza el discurso de dos profesores pasantes de francés como lengua extranjera (FLE), que participaron de un proceso dialógico de (co)análisis de la actividad, llamado autoconfrontación. Nuestro objetivo es investigar el uso de instrumentos mediadores en la actividad de estos sujetos. Utilizamos la teoría sócio-histórico-cultural, de Vygotsky, la teoría de la génesis instrumental, los estudios de la Clínica de la Actividad y de la Ergonomía de la Actividad y los aportes de la filosofía bakhtiniana del lenguaje. En nuestros resultados, evidenciamos, a través de marcas lingüístico-discursivas de los pasantes, que ellos se sirven de instrumentos en el intento de mediar y auxiliar en la ejecución de prescripciones que tratan de aspectos civilizacionales en la enseñanza de FLE.

PALABRAS-CLAVE: *Instrumentos. Actividad mediada. Profesor iniciante. Análisis de la actividad. Autoconfrontación*

1 Introdução

Os primeiros anos do professor na carreira docente podem ser descritos como um período muito significativo para o desenvolvimento de um profissional da educação. É, principalmente, nesta etapa que o formando ou recém-formado encontra as incertezas da profissão, mas, também, aprimora seus saberes teóricos e práticos, durante um processo de transição do papel de aluno em direção ao de professor.

Geralmente, com pouca experiência prática e nenhuma *expertise* docente consolidada, os professores iniciantes se veem obrigados a responder às exigências da profissão, a partir da aquisição e da consolidação de conhecimentos que tornem viáveis a aprendizagem dos alunos e o seu próprio desenvolvimento profissional.

É sob essa ótica que os estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade contribuem para uma melhor compreensão da atividade professoral, partindo de uma visão do ensino como trabalho, com base em um entendimento que percebe a atividade docente como um processo (mediado) e a partir de análises de situações concretas da atividade, desenvolvidas com o auxílio de métodos indiretos, por exemplo, o quadro metodológico da autoconfrontação.

Com o intuito de analisar a atividade de professores iniciantes, com base em uma visão instrumentada (mediada) da atividade professoral e pensando na autoconfrontação como um importante dispositivo de investigação da atividade docente, analisamos o discurso de dois professores estagiários, sujeitos da pesquisa de Lopes (2017)¹, e objetivamos identificar, a partir de marcas linguístico-discursivas, se e como os estagiários se servem de instrumentos mediadores durante a realização de suas atividades.

Dividimos o presente artigo em seis partes. Na primeira, apresentamos, brevemente, as características e as problemáticas enfrentadas por professores em início de carreira; na segunda, discutimos o trabalho do professor, sob a ótica do processo da mediação; na terceira, associamos a atividade professoral e os estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade; na quarta, descrevemos o quadro metodológico da autoconfrontação, que surge como uma proposta dialógica para a análise da atividade docente; na quinta, apresentamos nossas análises e, na última seção, delineamos as nossas considerações finais.

2 O início da carreira docente: ser ou não ser professor, eis a questão

A formação de um profissional da educação é um processo contínuo e sistemático que acompanha toda a sua carreira e que se fundamenta na tão conhecida questão de “aprender a ensinar”. É correto afirmar que mesmo o profissional mais experiente é, em certos momentos, um novato na profissão, pois a atividade que ele realiza nunca é a mesma. Segundo Faïta (2004, p. 61), “a atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos atores [profissionais] problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte”.

Embora o *métier*² docente exija uma constante atualização profissional, não é exagero dizer que os primeiros anos de docência são, geralmente, marcados por dúvidas, medos, inseguranças que, em geral, estão atrelados às questões de “o quê” e “como” ensinar. Toda essa problemática é sintetizada na pergunta “o que estou fazendo aqui?”, questão que, a nosso ver, é característica dos profissionais em início de carreira.

Se por um lado os primeiros anos na profissão são marcados por medos e inseguranças, por outro, eles podem constituir um intenso período de aprendizagem e de desenvolvimento, pois é nessa etapa que o iniciante enfrenta as prescrições³ do *métier*, que exigem uma postura responsiva diante das problemáticas e das questões da profissão. Contudo, essas respostas só podem ser adquiridas por meio das experiências vividas e a partir de um processo de desenvolvimento (do) profissional, que consiste em adquirir para si as “senhas” da profissão.

¹ Lopes obteve autorização de todos os participantes (que assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, em 13/03/2017, conforme CAE nº 63971617.2.0000.5534 e parecer nº 1.962.271.

²Visto que o termo *métier* já é conhecido e empregado em língua portuguesa, manteremos a sua forma original.

³Com base nos estudos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, compreendemos as prescrições como os construtos sociais que norteiam, de maneira mais ou menos clara, a tarefa que o trabalhador deve realizar, ou seja, aquilo que ele deve fazer.

Podemos dizer que os primeiros anos na docência representam o período em que os professores iniciantes enfrentam “[...]um processo de (trans)formação nas suas práticas docentes, por meio da articulação de seus saberes teóricos e práticos na realização das tarefas do seu *métier*.” (LOPES, 2017, p. 21). Assim, além de preocupar-se com a aprendizagem dos alunos, o professor iniciante é constantemente afligido por uma preocupação, aparentemente, bem maior: a de sua *performance* em sala de aula e de como realizar a atividade o mais semelhante possível da prescrição que lhe é apresentada.

Embora não se trate de uma preocupação exclusiva dos iniciantes, é certo que o profissional novato, contrariamente ao veterano, ainda não dispõe de uma *expertise* professoral para auxiliá-lo nas tomadas de decisões. Aqui compreendemos *expertise* como “[...] esta possibilidade de se servir de sua experiência para fazer outras experiências [e que] está no princípio do desenvolvimento da atividade e do poder de agir do professor”⁴. (SAUJAT, 2002, p. 116).

Segundo Delgoulet (2015, p. 101), alguns estudos revelam que os iniciantes carecem de informações classificadas como inúteis pelos experientes, na realização das tarefas. Logo, os iniciantes são mais dependentes das condições de atuação que lhes são apresentadas, além de serem mais inclinados a empregar e a seguir mais rigorosamente as regras do trabalho.

Consideramos que a entrada na carreira docente representa, para o iniciante, o objeto central de sua preocupação. Acreditamos que a maior inclinação de seguir as prescrições presentes na profissão caracteriza uma tentativa de apropriação do *métier*. É nesse sentido que compreendemos a importância do estágio curricular na formação dos profissionais da educação, pois, é nele que o professor estagiário enfrenta um verdadeiro processo de (trans)formação nas suas práticas, por meio de experiências reais e significativas para a sua formação.

Ainda que não exista um consenso sobre quanto tempo dure o início da carreira docente, não se pode negar a existência de características que são próprias dos professores iniciantes. Faïta (2004) aponta que, embora sejam membros de um grupo profissional, eles possuem traços que lhes são comuns e que não dependem do seu meio profissional. Para o autor, “os professores *iniciantes* teriam em comum o fato de compensarem – ou de tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (FAÏTA, 2004, p. 63, grifos do autor), possibilitando a aprendizagem dos alunos e a construção de um espaço onde o professor possa se apropriar do *métier*, a partir dos recursos utilizados na profissão.

Saujat (2004) fala sobre a criação desses recursos intermediários na atividade de professores iniciantes. Para o autor, a análise da atividade desses professores oportuniza uma reflexão sobre a criação de instrumentos intermediários, desenvolvidos por eles, como forma de transpor as dificuldades inerentes ao início da carreira, auxiliando na resolução de problemas e, de certa maneira, suprimindo a falta de uma *expertise* professoral.

⁴ No original : “[...] cette possibilité de se servir de son expérience pour faire d’autres expériences est au principe du développement de l’activité et du pouvoir d’agir de l’enseignant”.

O conceito de recursos intermediários aqui apresentado é proveniente da teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski e de seus estudos sobre os processos de mediação e de atividade mediada, discussão que aprofundaremos a seguir.

3 O trabalho do professor: uma atividade mediada

Vigotski é, sem dúvida, um dos principais autores do século vinte interessados no processo de desenvolvimento e, a cada dia, seus estudos vêm sendo explorados por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento (Psicologia, Educação, Letras, Linguística Aplicada, Ergonomia, para citar algumas). Em sua teoria, o autor defende que a relação que o homem estabelece com o mundo não se realiza de maneira direta, mas com o auxílio de meios intermediários que medeiam essa relação. Assim, todas as relações possíveis que o homem pode estabelecer têm em comum a presença de um elemento mediador.

Como aponta Oliveira (1993, p. 26), para Vigotski, “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Vigotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O uso de instrumentos na atividade humana está relacionado ao surgimento do trabalho, à formação da sociedade e à tecnologia. Para Oliveira (1993, p. 29), “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. O instrumento é desenvolvido, por meio da tecnologia, com um objetivo determinado e, por isso, carrega consigo características que lhe são próprias, a saber, sua função e seu modo de uso.

Já o uso do signo como elemento de mediação da atividade humana é análogo ao uso do instrumento, porém no plano psicológico. Os signos, que também são chamados de “instrumentos psicológicos”, são elaborações artificiais e sociais que visam ao controle do comportamento dos sujeitos. São exemplos de instrumentos psicológicos “[...] a linguagem, as diversas formas de contagem e cálculo, os meios mnemônicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, todos os signos possíveis, etc.”⁵ (VERGNAUD, 2000, p. 32-33), muito embora Vigotski compreenda que “[...] o principal instrumento psicológico é a linguagem”⁶ (p. 36).

Com base nos estudos vigotskianos sobre a mediação, Rabardel (1995) desenvolve a teoria da *gênese instrumental* (e marca o momento em que um artefato se torna um instrumento da atividade humana), sendo compreendida como “[...] um processo de enriquecimento das propriedades do artefato pelo sujeito. Um processo que se apoia nas características e propriedades intrínsecas

⁵ No original : « [...] le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, tous les signes possibles, etc. ».

⁶ No original: « [...] le principal instrument psychologique est le langage ».

do artefato e lhes dá um estatuto em função da ação em curso e da situação”⁷ (RABARDEL, 1995, p. 114).

A *gênese instrumental* constitui-se de duas dimensões: a instrumentalização e a instrumentação. A primeira tem por objetivo o enriquecimento das características de um dado artefato com o fito de transformá-lo em um instrumento. Assim, o processo de instrumentalização está voltado para o artefato e as suas potencialidades. Já a segunda dimensão, a instrumentação, está voltada para o sujeito e as modificações realizadas nos esquemas mentais, para o uso de um determinado artefato instrumentalizado. O artefato nunca é instrumentalizado em sua totalidade. A sua transformação em um instrumento depende de diversos fatores, dentre os quais podemos citar: o contexto, o objetivo que se busca alcançar e os sujeitos envolvidos. Logo, o artefato pode ser instrumentalizado diversas vezes e exercer o papel de instrumento mediador em diferentes atividades e contextos.

Amigues (2004) descreve o trabalho do professor como uma atividade instrumentada. Segundo o autor, “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). A ideia central no pensamento de Amigues (2004) é a de que os professores servem-se de ferramentas, sejam estas concebidas por outros ou por ele próprio, a fim de realizar as prescrições da atividade docente. Para o autor, “[...] as ferramentas que os professores utilizam estão a serviço das técnicas de ensino [...]. Além disso, essas ferramentas são frequentemente *transformadas* pelos professores para ganhar eficácia” (AMIGUES, 2004, p. 44 grifos do autor).

A discussão aqui apresentada está inserida em uma tradição de análise da atividade que faz uso das ciências do trabalho e de métodos indiretos para auxiliar no desenvolvimento (do) profissional, em um processo dialógico e reflexivo que busca transformações das situações de trabalho, por meio da linguagem, assunto que abordamos a seguir.

4 Análise da atividade: o ensino como trabalho

Convocamos, para o presente artigo, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, duas áreas ligadas às Ciências do Trabalho que, com base em uma compreensão vigotskiana do desenvolvimento e bakhtiniana da linguagem, auxiliam na produção de trabalhos que ajudam a analisar e a compreender os mais diversos contextos da atividade humana.

O surgimento dessas pesquisas está atrelado ao fortalecimento das Ciências do Trabalho na França e, no contexto dos profissionais da educação, a uma nova visão do ensino como trabalho. Borer et al. (2015) descrevem que a análise da atividade como meio de estudar o *métier* dos profissionais da educação gerou procedimentos e dispositivos que:

⁷ No original : « [...] processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet. Un processus qui prend appui sur des caractéristiques et propriétés intrinsèques de l'artefact, et leur donne un statut en fonction de l'action en cours et de la situation. »

a) Colocam no centro de suas preocupações a atividade dos profissionais e suas transformações; b) adotam a atividade em situação como objeto, alavanca ou ponto de partida; c) utilizam o grupo como uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento favorecendo nisto a divisão, o movimento e até o surgimento de uma cultura de *métier*; d) reintroduzem a dimensão operatória do trabalho em suas análises e intervenções; e e) rompem com uma postura diretiva de pesquisadores/ formadores, o que não é sustentável nesta epistemologia. As consequências de tais pressupostos para a formação são importantes.⁸ (BORER et al. 2015, p. 8).

O tipo de análise da atividade aqui apresentada repousa, geralmente, na disparidade existente entre o *trabalho prescrito* – aquilo que o trabalhador deve fazer –, o *trabalho realizado* – aquilo que o trabalhador efetivamente realiza –, e o *real da atividade* – dimensão que transpassa tanto o prescrito quanto o realizado e que compreende tudo aquilo que não foi feito, aquilo que o trabalhador gostaria ou poderia ter feito –, ou seja, todos os graus de atividades contrariadas (CLOT, 2007) pois, como afirma Clot (2008, p. 19), “o agir compreende o fazer, mas não se limita a ele”⁹.

O conceito de *real da atividade* está relacionado ao pensamento vigotskiano, para quem “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 2004, p. 69). Partindo desse princípio, Clot (2011) aponta que apenas a observação direta não é suficiente para que possamos analisar a atividade do trabalhador.

Os métodos indiretos de análise da atividade surgem como formas de acessar o *real da atividade* do trabalhador, fazendo “[...] emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as soluções que são apresentadas.” (ROGER, 2013, p. 113). Assim, podemos nos servir dos métodos indiretos para atingir também a atividade não observável.

5 Autoconfrontação: uma proposta dialógica para a análise da atividade docente

A autoconfrontação (AC), descrita por Vieira e Faïta (2003, p. 27) como “dispositivo metodológico de análise de situações de trabalho”, foi desenvolvida pelo linguista francês Daniel Faïta, como um modo de tentar acessar o *real da atividade* dos trabalhadores. A AC é um quadro metodológico

⁸ No original: « a) mettent au centre de leurs préoccupations l'activité des professionnels et ses transformations ; b) adoptent l'activité en situation comme objet, levier ou point de départ ; c) utilisent le groupe comme une source d'apprentissage et de développement favorisant en cela le partage, la mise en mouvement, voire l'émergence d'une culture de métier ; d) réintroduisent la dimension opératoire du travail dans leurs analyses et interventions; et e) rompent avec une posture surplombante de chercheurs/formateurs, qui n'est pas tenable dans cette épistémologie. Les conséquences de tels présupposés pour la formation sont importantes. »

⁹ No original : « L'agir comprend le faire mais ne s'y limite pas »

que utiliza a imagem como suporte principal das observações e análises da atividade, toma o enunciado concreto dos sujeitos – discurso sobre a atividade – como a base material das análises de situações de trabalho e adota o dialogismo bakhtiniano como o seu princípio diretor (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Devemos esclarecer que o termo *enunciado concreto* aqui empregado faz referência à filosofia bakhtiniana da linguagem que o compreende como a unidade de análise da metalinguística¹⁰(ou translinguística), que apenas pode ser produzido por sujeitos historicamente situados e que mantêm relações dialógicas com os enunciados já produzidos e com aqueles que ainda serão.

Segundo Araújo (2018), a AC pode ser compreendida como um processo dialógico, fundamentado na análise do filme da atividade, realizada pelo próprio trabalhador, por um colega e pelo pesquisador. Para tanto, o construto teórico da AC engloba conceitos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, da Psicologia do Trabalho, da teoria sócio-histórico-cultural e a filosofia bakhtiniana da linguagem.

A AC cria um cenário no qual o profissional é confrontado com a sua prática, oportunizando uma tomada de consciência a partir da experiência (re)vivida, suscitando um novo contexto que possibilita ao protagonista (re)vivenciar a sua atividade inicial e dialogar com esse outro contexto e com esse *outro de si mesmo*. Podemos dizer que, durante o processo de AC, a partir do princípio do dialogismo, é possível acessar a subjetividade do trabalhador.

Segundo Vieira e Faïta (2003), a autoconfrontação estrutura-se em três fases principais. A primeira fase descrita pelos autores – constituição do grupo de análise – compreende a seleção de um grupo de profissionais que se associarão à pesquisa que será realizada, representando o coletivo de trabalho. Dentre os profissionais do coletivo, são selecionados sujeitos (em pares) que participarão das fases posteriores à constituição do grupo de análise, a saber, a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada. Estes sujeitos são denominados de protagonistas da pesquisa. Os outros profissionais do coletivo de trabalho e os protagonistas participam juntos da última etapa do processo – o retorno ao coletivo.

Após um período de observação da atividade dos protagonistas em seu contexto de trabalho, são realizadas filmagens dessas atividades em situações análogas. Logo após um período de edição e seleção das imagens registradas, os protagonistas são convidados a participar das fases de autoconfrontação.

A segunda fase descrita pelos pesquisadores – realização das autoconfrontações – caracteriza o início do processo de análise da atividade inicial dos protagonistas. A autoconfrontação simples (ACS) é composta pelo pesquisador, um dos protagonistas da atividade e filme da sua atividade inicial. Nessa fase, os protagonistas, em momentos separados, são instruídos a visualizar e comentar o vídeo inicial, registrado e editado pelo pesquisador, contendo a atividade. Esses comentários também são registrados e levados à segunda fase de análise, a autoconfrontação cruzada.

Após a ACS de cada protagonista, o pesquisador seleciona as sequências mais significativas¹¹ e realiza a autoconfrontação cruzada (ACC),

¹⁰ Empregamos, no presente artigo, os termos “metalinguística” (presente na obra de Bezerra (2013)), e “translinguística” (encontrado nas obras de Todorov (1981) e Bakhtin (2011)) como sinônimos.

¹¹ Conforme a(s) proposta(s) de análises estabelecida(s).

etapa em que os dois protagonistas das ACS podem observar atividade inicial do seu par, além dos comentários produzidos da ACS, e analisá-los em conjunto. A ACC também é registrada e levada à terceira fase de análise.

A extensão do trabalho de análise ao coletivo – terceira fase descrita pelos autores, também conhecida como retorno ao coletivo – é a única etapa em que o pesquisador, os protagonistas e o coletivo de trabalho analisam a atividade inicial, bem como as sequências de ACS e ACC. Essa etapa funciona como um alargador das potencialidades de seus participantes no meio de trabalho dos sujeitos envolvidos.

Os processos dialógicos que se desenvolvem durante a AC estão fundamentados nas relações dos enunciados produzidos pelo “eu” e o “outro”, posto que, como assevera Bakhtin (2011, p. 300), “[...] o enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonância dialógica”. Em outras palavras, o enunciado produzido pelo “eu” é construído levando em conta a atividade responsiva do “outro”.

A ideia anteriormente apresentada fundamenta-se na compreensão do homem como um ser responsivo, visto que “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Assim sendo, “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifos do autor).

Fundamentado no pensamento de que “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2011, p. 272), Sobral (2016, p. 20) discute o conceito de ato responsivo/responsável. Segundo o autor, esse ato agrega responsabilidade, o que significa responder pelos próprios atos, além de responder a alguém ou a alguma coisa. Assim, “o ato ‘responsível’ e participativo resulta de um pensamento não indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos [...]” (SOBRAL, 2016, p. 21, grifos do autor)

Analisamos, a seguir, o *corpus* selecionado, fundamentando-nos na teoria bakhtiniana da linguagem, a partir dos conceitos de responsividade e ato responsivo/responsável, e na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski, partindo dos conceitos de mediação e de instrumento.

6 Análise da atividade de dois professores estagiários em situação de autoconfrontação

O *corpus* analisado no presente artigo foi extraído da pesquisa de mestrado desenvolvida por Lopes (2017), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará.

Com fito de investigar a atividade de professores estagiários, Lopes (2017), por meio do quadro metodológico da autoconfrontação, analisou aulas em que foram trabalhados aspectos de civilização no ensino de francês. Assim, as análises aqui desenvolvidas fazem referência a este contexto específico da atividade dos professores estagiários. Os excertos a seguir começam com as

siglas ACS ou ACC, que significam, respectivamente, autoconfrontação simples ou autoconfrontação cruzada. Em seguida, existe uma breve contextualização da situação ocorrida durante a(s) aula(s) registrada(s). Os numerais, por sua vez, correspondem aos turnos de fala nas transcrições e, finalmente, as siglas P1, P2 e P, que representam, respectivamente, os discursos dos protagonistas (1 e 2) e do pesquisador. É importante, ainda, salientar que os excertos são transcrições dos discursos dos protagonistas que, algumas vezes, apresentam símbolos indicativos de aspectos linguísticos ou metalinguísticos¹².

Excerto 1: Durante a ACC, o professor estagiário comenta uma atividade realizada na aula registrada, em que, a partir do que era apresentado pelo manual, foram trabalhados os tipos de músicas escutadas pelos franceses. Para isso, o professor resolveu utilizar uma poesia cantada pela banda Coeur de Pirate. Essa atividade se desenvolveu na forma de um exercício avaliativo de compreensão e produção escritas.

ACC
Cena: Sentado em sua cadeira, o protagonista fala aos alunos que eles realizarão exercícios de interpretação e produção textuais, baseados em uma poesia cantada pela banda <i>Coeur de Pirate</i> . O professor distribui aos alunos o exercício com a letra da música e as questões. O professor estagiário lê as três questões que compõem o exercício. Finalmente, o professor e os alunos ouvem a música.
67- P1: Aí no final, a questão do trabalho que concluiu a aula, um trabalho de escuta de uma poesia cantada da banda <i>Coeur de Pirate</i> . Nesse trabalho tinham umas questões subjetivas para eles falarem a partir do que eles viam na letra da música. E também a questão das palavras difíceis. [...]
149- P1: Eu me peguei pensando agora sobre os documentos autênticos. Eu uso muito esse tipo de documento, além do livro. [...] Eu trago muitos documentos autênticos, músicas, vídeos, eu uso <i>mu::ito</i> o <i>WhatsApp</i> como ferramenta de trabalho. Eu não tenho <i>data show</i> para usar em sala, então eu mando vídeos, arquivos, músicas pelo <i>WhatsApp</i> . É, de fato, eu uso bastante os documentos autênticos e o <i>WhatsApp</i> como ferramenta. É um tipo de ligação com os alunos.
150- P2: Ele substitui muita coisa.
151- P1: Sim, sim.

Fonte: Adaptado de Lopes (2017, p. 169-170).

O excerto aqui analisado apresenta uma atividade avaliativa realizada por P1, a partir de uma letra de música: “[...] a questão do trabalho que concluiu a aula, um trabalho de escuta de uma poesia cantada da banda *Coeur de Pirate*”. A decisão do professor iniciante em adotar este documento como complemento das informações apresentadas no manual sugerem que a atividade está sendo mediada não apenas pelo livro adotado, mas também por um segundo documento.

¹² As transcrições dos excertos estão apoiadas no modelo proposto por Sandré (2013). Dessa forma, + ++ +++ equivale a pausa muito breve, breve ou média (respectivamente); : :: ::: equivale ao alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento); [...] equivale ao corte feito pelo transcritor; (*texto*) equivale a comentário do transcritor.

Embora a atividade do protagonista esteja fundamentada em uma prescrição oficial, ele escolhe um artefato que, a partir da *gênese instrumental*, atua como um facilitador da organização e realização de sua atividade. Podemos dizer que a música trabalhada não foi concebida com fins pedagógicos, mas que se trata de um documento instrumentalizado (didatizado). Rabardel (1995, p. 114) descreve a instrumentalização como um processo de “[...] enriquecimento das propriedades do artefato pelo sujeito.” Logo, concluímos que a escolha da música está atrelada às características do artefato, tendo como critério o contexto de ensino e o objetivo do professor.

Ainda que o protagonista possa ser considerado um profissional iniciante, defendemos a ideia de que ele já demonstra compreender a importância que os documentos autênticos¹³ exercem em sua atividade. “Eu me peguei pensando agora sobre os documentos autênticos. Eu uso muito esse tipo de documento, além do livro. [...]”. O enunciado aponta que a tomada de consciência sobre a relação dos documentos autênticos à sua atividade só foi possível graças à possibilidade de ser um espectador de sua atividade e poder, por meio da reflexão, analisá-la.

Da mesma forma, percebemos, por parte do protagonista, um ato responsivo/responsável que, ao sinalizar a insuficiência do livro como instrumento de mediação da sua atividade, apropria-se de outros instrumentos para atingir o seu objetivo – ensinar aspectos da cultura francesa aos seus alunos.

Um segundo movimento de ato responsivo/responsável pode ser evidenciado no discurso de P1 ao afirmar que “Eu não tenho *data show* para usar em sala, então eu mando vídeos, arquivos, músicas pelo *WhatsApp*. É, de fato, eu uso bastante os documentos autênticos e o *WhatsApp* como ferramenta. É um tipo de ligação com os alunos”. Observamos que o envio de documentos descrito pelo protagonista caracteriza uma resposta à sua impossibilidade de trabalhar certos documentos em sala de aula. Caracterizando “[...] um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.” (SOBRAL, 2016, p. 20) e instaurando “um quadro que torna possível a aprendizagem dos alunos e a [sua] própria aprendizagem [...]” (SAUJAT, 2002¹⁴, p. 128 *apud* FAÏTA, 2004, p. 64).

Finalmente, constatamos que, após ouvir o discurso de P1, P2 afirma, se referindo ao *WhatsApp*, que: “Ele substitui muita coisa.”, enunciado que, para nós, caracteriza uma resposta que “[...] exprime a relação do falante com o enunciado do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Excerto 2: Durante a autoconfrontação simples, P2 comenta a atividade de compreensão auditiva realizada na aula registrada pelo pesquisador. A referida atividade, que teve como base o tema abordado pelo manual (esportes praticados na França), foi desenvolvida a partir de um vídeo enviado via *WhatsApp* para os alunos, durante a semana.

¹³ Documentos autênticos são materiais frequentemente utilizados nas aulas de línguas estrangeiras, mas que não foram elaborados, em princípio, para fins didáticos.

¹⁴ SAUJAT, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation. 2002.

ACS – P2
Cena: O professor estagiário informa que eles verão o vídeo sobre esporte na França que havia sido enviado para o grupo de <i>WhatsApp</i> durante a semana. O professor explica que, como não dispõe de um projetor, ele e os dois alunos verão o vídeo no celular.
98- P2: Então (<i>sorrindo</i>), eu tenho um sério problema em escolher esses materiais autênticos (<i>faz o gesto de apas com os dedos</i>) para o nível do aluno. Eu acho que me falta experiência [...]
99- P: Quando você tem essas dúvidas referente ao nível do aluno, você faz buscas pelo <i>Cadre</i> ? ¹⁵ (<i>se referindo ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>) ou é mais intuitivo?
100- P2: É, eu faço buscas no <i>Cadre</i> e pesquiso, mas o <i>Cadre</i> é muito, muito genérico, ele é muito geral [...] Então, eu tenho uma ideia de que qualquer coisa pode ser mostrada, mas nem tudo pode ser perguntado. Eu posso mostrar o vídeo mais rápido do mundo e trabalhar apenas as imagens. Como eu posso apenas me apoiar no áudio e não trabalhar as imagens. [...]

Fonte: Adaptado de Lopes (2017, p. 180).

Com base no excerto acima, percebemos que P2 parte do tema proposto pelo livro para desenvolver a sua atividade e para escolher o documento suplementar utilizado. Evidenciamos, da parte de P2, uma preocupação em fornecer aos alunos o vídeo que será trabalhado em aula, contornando a mesma dificuldade enfrentada pelo outro protagonista (P1), por meio do mesmo ato responsivo/responsável, o envio dos documentos via *WhatsApp*.

Assim como P1, percebemos que P2 escolhe um artefato (o vídeo) e, a partir de seus atributos, o insere em um conjunto de relações que se direcionam ao professor, aos alunos, à atividade e ao próprio artefato, por meio do enriquecimento de suas características. O excerto analisado também apresenta a dificuldade que o protagonista possui com relação ao *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. Muito embora o documento supracitado seja considerado como fundamental no ensino das línguas europeias, o protagonista aponta que o considera muito *genérico* e muito *geral*.

Consideramos importante destacar o posicionamento que o protagonista apresenta ao afirmar que “Então, eu tenho uma ideia de que qualquer coisa pode ser mostrada, mas nem tudo pode ser perguntado. Eu posso mostrar o vídeo mais rápido do mundo e trabalhar apenas as imagens. Como eu posso apenas me apoiar no áudio e não trabalhar as imagens. [...]”. Compreendemos que este é, a nosso ver, um claro sinal de que, embora iniciante, o professor estagiário possui características de um professor experiente, dentre as quais evidenciamos a compreensão das infinitas possibilidades de instrumentalização de um artefato. Assim, como descreve

¹⁵ Criado em 2001 pela União Europeia, o Quadro Europeu Comum é um documento prescritivo que orienta o ensino e a produção de manuais de ensino de línguas europeias e que descreve, por meio dos níveis A1- A2- B1- B2- C1 e C2, os conhecimentos que um aluno deve obter em cada nível de aprendizagem da língua alvo.

Rabardel (1995), o artefato nunca é apropriado em sua totalidade, mas apenas em parte, segundo as necessidades dos sujeitos, da situação etc.

A cena da ACS aqui analisada também foi objeto de análise na ACC. No excerto a seguir, podemos observar os comentários de P1 sobre o discurso produzido por P2 durante a ACS, sobre as inesgotáveis formas de instrumentalizar o mesmo artefato.

ACC
<p>118- P: P1, você concorda com o P2 que afirma que tudo pode ser mostrado, mas nem tudo pode ser perguntado? [...]</p> <p>119- P1: Sim, sim, eu concordo com ele (<i>apontando para o P2</i>). Quando eu digo que o mesmo vídeo que eu passo para uma turma eu passo para as outras, é exatamente isso. Tipo, o vídeo pode ser muito rápido, mas dependendo de como você mostra ele pode ser trabalhado. Quando o P2 fala do <i>Cadre (Quadro Comum Europeu)</i> eu também concordo com ele. (<i>Durante a ACS o P2 afirmou que não lançava mão do referido documento pois considerava-o vago e sem explicações claras</i>). Tem coisas que eu não sigo, às vezes eu meio que renuncio ao <i>Cadre</i>. É o nível da turma que vai guiar e dizer o que a gente pode ou não trabalhar em sala. [...]</p>

Fonte: Lopes (2017, p. 183).

Observamos que o excerto inicia com a retomada de uma frase produzida por P2 na ACS “[...] tudo pode ser mostrado, mas nem tudo pode ser perguntado”. Ao concordar com a afirmação de P2, percebemos que a resposta apresentada por P1 também retoma outra frase anteriormente produzida “Quando eu digo que o mesmo vídeo que eu passo para uma turma eu passo para as outras, é **exatamente isso**”, posicionamento explicado por Bakhtin, ao afirmar que toda compreensão do enunciado do “outro” é de natureza responsiva, posto que “[...] toda compreensão é prenehe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Assim, o enunciado de P1 é construído a partir dos ecos e ressonância deixados pelos enunciados de P2.

Constatamos que existe, entre os dois protagonistas, traços comuns referentes à compreensão do processo da *gênese instrumental*. Os dois professores percebem o artefato como um elemento inesgotável de possibilidades de instrumentalização, fato que fortalece nosso entendimento da atividade docente como um processo mediado. Destacamos o enunciado produzido por P1, “tipo, o vídeo pode ser muito rápido, mas dependendo de como você mostra ele pode ser trabalhado.”

Finalmente, uma outra evidência da apropriação do *métier* pelos protagonistas, por meio de uma reflexão sobre o uso de instrumentos, aparece no discurso de P1 sobre a sua relação com o *Quadro Europeu*, ao declarar: “tem coisas que eu não sigo, às vezes eu meio que renuncio ao *Cadre*. É o nível da turma que vai guiar e dizer o que a gente pode ou não trabalhar em sala”. Percebemos a apropriação de saberes práticos que estão relacionados às experiências que o professor vivencia, tornando-o capaz de realizar escolhas em sua atividade com base em sua experiência (mesmo que seja pequena), e não apenas nos documentos prescritivos.

7 Considerações finais

O discurso dos sujeitos da pesquisa de Lopes (2017) nos faz concordar com o pensamento de Amigues (2004), que descreve o trabalho do professor como uma atividade instrumentada, a partir dos estudos da mediação de Vigotski e do processo da *gênese instrumental*, de Rabardel (1995).

Ficou também demonstrado que os professores estagiários partem das prescrições presentes no livro didático para realizar as suas atividades, mas não se limitam a este, ou seja, concluímos que os participantes da pesquisa realizam a *gênese instrumental* (RABARDEL 1995), convocando novos artefatos que exercem a função de instrumentos mediadores na atividade, a saber, uma música e um vídeo.

Embora sejam caracterizados como professores iniciantes, os protagonistas manifestam, em seu agir docente, marcas de apropriação do *métier*, ao apontarem para a compreensão do artefato como um recurso inesgotável de possibilidades, ou seja, consideram que o mesmo artefato pode ser instrumentalizado em diversos contextos, com base em um objetivo. Além disso, encontramos no discurso dos estagiários diversas marcas de posicionamento responsivo/responsável estabelecidas na relação com o enunciado do outro protagonista e com a atividade docente.

Por fim, reafirmarmos a inquestionável importância da autoconfrontação para a análise da atividade dos profissionais da educação que, por meio de um processo dialógico e reflexivo, amplia nossa compreensão sobre o *métier* professoral, em um processo que, segundo Clot (2008), implica tanto o “compreender para transformar” quanto o “transformar para compreender”.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ARAÚJO, A. de A. C. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: Análise das relações dialógicas na atividade linguageira por meio do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação**. 2018. 744 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, P. Uma obra à prova do tempo. Prefácio. In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. v-xxii

BORER, V. et al. Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation? In: _____. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. **Raisons éducatives**, p. 7-29, 2015.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Travail et pouvoir d’agir.** Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

_____. Théorie en clinique de l’activité. In: MAGGI, B. (Dir.). **Interpréter l’agir** : un défi théorique. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. p. 17-39

DELGOULET, C. Novato: uma categoria homogênea? **Laboreal**, v. 11, n. 2, p. 99-103, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/lab/v11n2/v11n2a11.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2019

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 57-80.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260 fl. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

RABARDEL, P. **Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains.** Paris: Université de Paris 8, 1995. Disponível em: <http://ergoserv.psy.univparis8.fr/Site/Groupes/Modele/Articles/Public/ART3721055037654_26783.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2016

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, número especial 1: Clínica da Atividade, p. 111-120, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a_11.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux.** Approche pluridisciplinaire. Série « discours et communication » dirigée par Dominique Maingueneau. Paris : Armand Colin, 2013

SAUJAT, F. Quand un professeur des écoles débutant instruit son “sosie” de son expérience. **Les dossiers des sciences de l’éducation**, n. 7, p. 107-117, 2002.

_____. Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et “genres de l’activité professorale”. **Polifonia**, Brasil, n. 8, 2004 não paginado. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016a, p. 11-36.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique**, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981

VERGNAUD, G. **Lev Vygotski: Pédagogue et penseur de notre temps**. Paris: Hachette, 2000.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado em setembro de 2019.

Publicado em setembro de 2019.

SOBRE OS AUTORES

Rozania Maria Alves de Moraes é doutora em Ciências da Linguagem pela Université Stendhal Grenoble III, França (2005), Pós-Doutora na área de Educação pela Aix-Marseille Université (2012) e Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-8272>

E-mail: rozania.moraes@uece.br

Wesley Batista Lopes é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2017), professor de francês do Instituto de Educação e Cultura – Pense Idiomas e graduado do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9027-1087>

E-mail: wecley92_@hotmail.com