

Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas

**Marcos de França
Adílio Junior de Souza
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro
Maria Lidiane de Sousa Pereira**
(Organizadores)

Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

FRANÇA, Marcos de; SOUZA, Adílio Junior de; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa (org.). **Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas**. Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-86562-25-5

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Estudo.

CDD: 400 Linguagem e Línguas

| **Sumário**

Prefácio 9
Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu

Apresentação 12
Os organizadores

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gamificação e ensino de língua portuguesa: um caminho metodológico produtivo 19
Pollyanne Bicalho Ribeiro
Pedro Augusto de Oliveira Miranda

O ensino da língua portuguesa em época de pandemia 48
Karla Christina Pinheiro de Lima Veloso
Patrícia Gomes de Freitas Leite
Maria de Fátima Almeida

Estratégias de leitura em sala de aula: relato de uma experiência nos anos finais do ensino fundamental 65
Marinaldo de Souza Silva
Laurênia Souto Sales

A escrita como prática social no ensino fundamental 84
Cláudia Lopes Nascimento
Elvira Lopes Nascimento

FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A concepção de gramática na formação docente em Letras: análise de um caso 113
Marcos de França

Saberes docentes e atividades de comunicação oral em inglês: contribuição da instrução ao sócia	137
<i>Luciana Peixoto Bessa</i> <i>Andrea Regina Silva Santa Ana</i> <i>Rozania Maria Alves de Moraes</i>	
Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas languageiras formativas	160
<i>Aline Leontina Gonçalves Farias</i> <i>Rozania Maria Alves de Moraes</i>	
Representações dos estagiários em seu agir subjetivo na atividade docente	193
<i>Carlos Héric Silva Oliveira</i> <i>Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin</i>	
O lugar do gênero digital no Profletras São Cristóvão: caracterizações e impactos na prática docente	227
<i>Leilane Ramos da Silva</i> <i>Denise Porto Cardoso</i>	
Trajetórias acadêmicas de graduadas em Letras: notas sobre o sucesso escolar em meios improváveis	243
<i>Verilma Valeriano dos Santos</i> <i>Cássia da Silva</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Uma análise ideológica das escolhas lexicais: deficiente auditivo, surdo, ensurdecido e surdo-mudo	274
<i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i> <i>Verônica Maria de Araújo Pontes</i> <i>Francisco Edmar Cialdine Arruda</i>	

Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre a personagem Dorinha <i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i> <i>Verônica Maria de Araújo Pontes</i>	291
Os multiletramentos no desenvolvimento da oralidade em crianças com Síndrome de Down <i>Soraya Gonçalves Celestino da Silva</i> <i>Fabia Sousa de Sena</i> <i>Evangelina Maria Brito de Faria</i>	315
Sobre os organizadores e as organizadoras	342
Sobre os autores e as autoras	345

Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas languageiras formativas

Aline Leontina Gonçalves FARIAS

Universidade Federal do Pará – UFPA

Rozania Maria Alves de MORAES

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Introdução

Desde a década de 1990, a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) tem aparecido como um importante tema de pesquisa na Linguística Aplicada (LA), que, em oposição à Linguística teórica, tem sido colocada “como área do conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos de situações envolvendo a linguagem e seu ensino” (GIMENEZ, 2005, p. 183). De fato, como observa Gimenez (2005), a abertura da LA para a diversidade teórica e metodológica e sua ênfase à incorporação do contexto como elemento ampliador da compreensão do trabalho do professor fazem da LA um espaço acolhedor para as pesquisas na área de formação de professores voltadas para o entendimento de situações concretas.

Nesse texto, voltamos nossa atenção para uma perspectiva de estudo do trabalho e da formação docente constituída, no âmbito da LA, a partir de diálogos com a ergonomia da atividade (AMIGUES, 2002, 2003; FAÏTA, 2003) e com a clínica da atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006a, 2010), cujos objetivos e aparatos conceituais e metodológicos para compreender e transformar as situações de trabalho convergem em muitos pontos com os objetivos e

princípios da perspectiva da formação reflexiva de professores, a saber, o caráter de intervenção das pesquisas, o lugar de destaque da linguagem nas metodologias de formação bem como a parceria dialógica entre pesquisador e sujeitos, a valorização das vozes e dos pontos de vista destes últimos, e o interesse de promover o processo de reflexão dos sujeitos sobre suas realidades.

Isto posto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos e as vantagens teórico-metodológicas da integração de aportes da análise da atividade à formação inicial de professores de francês sobretudo com base na metodologia de autoconfrontação. Para isso, primeiramente, retraçamos um breve histórico de pesquisas que, sob o escopo da Linguística Aplicada, têm explorado, há cerca de duas décadas, o potencial da análise da atividade para a compreensão do trabalho docente e, em particular, para a formação profissional de professores de línguas. Em seguida, discutimos os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a compreensão e a exploração das práticas de análise da atividade como práticas de formação. Finalmente, ilustramos por meio de uma breve análise de sequências de diálogos de autoconfrontação com professoras estagiárias, os efeitos da coanálise da atividade no desenvolvimento de novas práticas de linguagem potencialmente formativas.

1 Análise da atividade em pesquisas na linguística aplicada e consolidação da perspectiva do ensino como trabalho

Na primeira década de 2000, no Brasil, surgiram pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem com foco na análise de situações de trabalho de diferentes profissões¹². Esses estudos tinham em comum o lugar central e polivalente atribuído à linguagem, concebida – seguindo a classificação de Nouroudine (2002) – como *dimensão do trabalho* (isto é, linguagem *no* trabalho

12 Conferir, por exemplo, os trabalhos de Otranto (2009), Algadoal (2002) e Vieira (2002).

e linguagem *como* trabalho) e/ou como *revelador do trabalho*¹³ (linguagem *sobre* o trabalho).

Essas pesquisas se situam no campo de estudo das relações entre linguagem e trabalho cuja origem remonta à década de 1980 na França com a formação de grupos interdisciplinares de análise que se dão conta da necessidade de articulações teórico-metodológicas interdisciplinares seja para tratar das próprias interações languageiras constitutivas das atividades de trabalho, seja para entrar no conteúdo do trabalho por intermédio dessas interações e práticas languageiras, como nos explicam Borzeix, Boutet e Fraenkel (2001). São exemplos dessa iniciativa pluridisciplinar o grupo de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST), sediado na então Université de Provence-Aix-Marseille, atualmente Aix-Marseille Université, e a rede *Langage et Travail* (L&T), sediada em Paris.

No Brasil, o interesse por esse diálogo interdisciplinar aparece na década de 1990, em alguns programas de pós-graduação – como o de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP –, na forma de grupos de pesquisa – como o ATELIER e o ALTER –, e em acordos bilaterais de pesquisa – como o CAPES-COFECUB entre Brasil e França (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002; MACHADO, 2004b). Algum tempo depois, precisamente a partir de 2005¹⁴, podem-se contabilizar um número crescente de pesquisas voltadas para a análise da atividade do professor sob a perspectiva do *ensino como trabalho*. Essa perspectiva, apresentada e documentada na obra coletiva dirigida por Machado (2004a), introduz um novo olhar sobre a atividade professorale e o interesse de compreender o trabalho concreto dos professores, incluindo suas dimensões imbricadas e

13 Hoje sabemos que a linguagem sobre o trabalho não tem o mero caráter de revelação de algo que já está dado, mas tem o potencial – caro à formação – de ser instrumento de reflexão, de (re)construção e ressignificação da experiência de trabalho, permitindo aos trabalhadores iniciantes ou experientes compreenderem melhor os modos individuais e coletivos de pensar as situações de trabalho bem como os modos de agir em cada situação.

14 Segundo um levantamento, não exaustivo, em alguns bancos de teses e dissertações de programas brasileiros de pós-graduação em Linguística Aplicada.

geralmente implícitas, com base em um novo aparato conceitual e metodológico.

Podemos citar pelo menos dois polos internacionais responsáveis pela inauguração e consolidação dos estudos no campo educacional e na formação de professores sob a perspectiva de análise da atividade. Na Suíça, em 2000, pesquisadores de Genebra sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart fundaram o grupo LAF – *Langage – Action – Formation*, no qual começaram a surgir questões envolvendo o trabalho do professor, dentro de um projeto de pesquisa mais amplo de “análise das ações e dos discursos em situação de trabalho e sua exploração em abordagens de formação” (MACHADO, 2004b, p. viii). Na França, a constituição da equipe ERGAPE – *Ergonomie de l’activité des professionnels de l’éducation*, também no início da década de 2000, sob a coordenação de René Amigues, inaugura uma nova abordagem de pesquisa, no campo da educação, inscrita na tradição da ergonomia francófona, mas voltada integralmente para a análise da atividade dos profissionais da educação.

Esses dois grupos inspiraram e apoiaram, por meio de colaborações em pesquisa e de seus fundamentos teórico-metodológicos, a formação de grupos brasileiros de estudo e pesquisa na área de Linguística Aplicada. Para citar dois deles, já em 2001, nasceu o grupo ALTER – Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações, com sede na PUC-SP, e com um projeto de pesquisa enfocando o “estudo das diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem *no e sobre* o trabalho educacional para identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação” (MACHADO, 2004b, p. ix, grifos da autora). Cerca de nove anos depois, em 2010, estabelecendo sua colaboração com a equipe ERGAPE, foi criado o Grupo de estudos LIFT – *Linguagem, Formação e Trabalho*, sediado na Universidade Estadual do Ceará – UECE e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Desde então, membros desse grupo têm realizado pesquisas que investigam, sobretudo, a atividade dos professores de línguas

(estrangeiras e materna) e propostas de renovação metodológica para a formação.

Concernente aos aportes metodológicos das pesquisas brasileiras situadas na abordagem do ensino como trabalho, muitas delas utilizaram a metodologia da autoconfrontação¹⁵ para investigar o trabalho do professor de línguas e/ou de formadores, bem como realizar experiências de formação por meio de uma metodologia de análise da atividade (KAYANO, 2005; BORGHI, 2006; LOUSADA, 2006; MARTINS, 2007; BUZZO, 2008; FARIAS, 2011; LONGHI, 2013; MAGALHÃES, M., 2004; SILVA, 2015; FARIAS, 2016; FAZION, 2016; ARAÚJO, M., 2017; LOPES, 2017; MARQUES, 2017; LONGHI, 2017; ARAÚJO, A., 2018; MAGALHÃES, E., 2019; SABOIA, 2019; para citar, de modo não exaustivo, alguns estudos).

Em linhas gerais, podemos dizer – com apoio em Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2007) – que a autoconfrontação consiste em uma metodologia de solicitação da experiência profissional e caracteriza-se pela utilização de um filme da atividade dos trabalhadores para desencadear a produção discursiva e a reflexão dos próprios trabalhadores sobre suas ações de trabalho.

Em nossa dupla atuação em pesquisa e formação, no contexto da formação inicial de professores de francês como língua estrangeira, vimos buscando explorar o potencial formativo da análise da atividade a partir de usos e adaptações da metodologia de autoconfrontação. Na próxima seção, contextualizamos nossa perspectiva de pesquisa e formação, e apresentamos mais detidamente as fases da autoconfrontação, discutindo os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o uso que fazemos dessa metodologia.

15 Outras pesquisas, em número menor, foram realizadas com a metodologia da Instrução ao Sósia, por exemplo, Barioni (2016), Soares (2016) e Bessa (2018). Não indicamos essas pesquisas na listagem acima, pois nosso enfoque são as pesquisas que se apropriaram da metodologia da autoconfrontação.

2 Aportes teórico-metodológicos da autoconfrontação para a integração de práticas de análise da atividade no contexto da formação inicial de professores

Algumas das pesquisas usando a autoconfrontação consistiram em propostas de adaptação do quadro metodológico para servir como um instrumento na formação docente. Dentre essas pesquisas, citamos Moraes (2013), Magalhães (2014) e Silva e Farias (2019), na área de Letras-Francês, cujas experiências reforçam o entendimento de como os aportes metodológicos da análise da atividade, sobretudo com a autoconfrontação, podem contribuir para renovar as práticas de formação de professores de línguas.

Fundamentada na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana e no dialogismo bakhtiniano, a autoconfrontação caracteriza-se pela utilização da imagem animada (FAÏTA, 2007), isto é, do filme da atividade dos trabalhadores, como uma primeira fonte de referência para a análise. A produção desse filme corresponde a uma primeira fase de observação das situações de trabalho e de constituição do grupo de análise, do qual são escolhidos dois participantes que serão, então, filmados em situação de trabalho e, em seguida, confrontados ao filme de suas atividades. Faïta e Vieira (2003, p. 62) sugerem que o primeiro filme, que constituirá “a primeira fonte de significações concretas¹⁶”, seja composto por uma “seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis para cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento do pesquisador sobre a atividade e as situações de trabalho”¹⁷ (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Tais medidas visam criar as condições para o

16 As traduções de todas as citações diretas, cujos originais estão em língua estrangeira, são de nossa responsabilidade. No original: “première source de significations concrètes.”

17 No original: “sélection de séquences homogènes, strictement comparables pour chaque participant, choisies et montées en fonction de la connaissance par le chercheur de l’activité et des situations de travail.”

diálogo e para incitar a manifestação e a discussão dos diferentes modos de fazer.

A partir desse primeiro filme, organiza-se o contexto para uma primeira sessão de coanálise chamada *autoconfrontação simples* (ACS). Essa fase do processo diz respeito à apresentação do filme de sua própria atividade a cada um dos participantes, em diálogo com o pesquisador. Conforme Clot (2006a, p. 136), “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”. Segundo Faïta e Maggi (2007), instaura-se, nesse momento, uma primeira relação dialógica do sujeito consigo mesmo, através do filme da situação de trabalho, e uma interação entre o sujeito e o pesquisador. Esta fase caracteriza-se pela produção discursiva de cada protagonista, abrindo espaço para o “desenvolvimento da situação” e para a “produção de significações concretas em referência ao filme”¹⁸ (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Além disso, alguns dos comentários produzidos nessa fase integram, geralmente, o filme que será a referência para a produção discursiva na fase seguinte.

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

18 No original: “développement de la situation”; “production des situations concrètes en référence au film.”.

Com efeito, o filme da atividade do outro traz uma nova referência para o discurso do sujeito, e a interação com o par profissional introduz um novo destinatário para a sua atividade discursiva e essa “mudança de destinatário da análise modifica a análise” (CLOT, 2006a, p. 135). Como a atividade discursiva do sujeito se dirige não apenas para o seu objeto (isto é, a atividade filmada/vivida), mas também para a atividade de seu interlocutor sobre o mesmo objeto, ela variará conforme se modifique o *status* de seu interlocutor: ora o pesquisador, investido no papel específico de conduzir o processo de autoconfrontação; ora um de seus pares, com quem o sujeito partilha o mesmo *status* na situação de trabalho (e/ou de formação no caso do estágio) e o qual responde a uma tarefa semelhante a sua na situação de autoconfrontação. Todos esses aspectos são levados em consideração na construção do quadro metodológico e na avaliação dos seus efeitos como instrumento de formação.

O conjunto do material filmado, desde a situação inicial até as autoconfrontações simples e cruzada, pode ser levado para a apreciação do coletivo de trabalhadores, correspondendo a uma fase de extensão da análise ao coletivo profissional (CLOT *et al.*, 2001). O objetivo primordial dessa etapa, segundo Faïta e Maggi (2007, p. 27), seria o de “funcionar como o exame da validação do produto do trabalho conjunto dos protagonistas associados ao processo¹⁹”. Como indicam ainda Faïta e Vieira (2003), o produto final desse processo ganha autonomia em relação às fases de produção. Os autores preveem, então, a possibilidade de os filmes e diálogos resultantes do processo da autoconfrontação serem usados para: 1) estudar as implicações conceituais, metodológicas e epistemológicas da implementação desse quadro metodológico; 2) “servir a diferentes usos: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc.” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45).

19 No original: “fonctionner comme l'épreuve de validation du produit du travail conjoint des protagonistes associés par la démarche.”.

Em sua adaptação ao contexto do estágio docente, temos explorado o potencial formativo dessa metodologia para abrir espaços dialógicos de coanálise e ressignificação do trabalho docente, isto é, novos contextos para a discussão de temáticas do trabalho docente a partir da visualização de sequências de análise de situações reais de ensino-aprendizagem. Apostamos que essas práticas de análise da atividade sejam formativas por favorecer a constituição de novas práticas de linguagem relacionadas à capacidade de descrever, analisar e comentar criticamente as situações de trabalho, bem como a capacidade de identificar as competências envolvidas nas ações do professor e de compreender as relações entre essas ações e as variáveis nas condições das situações de trabalho. Em outras palavras, essas novas práticas de linguagem, tipicamente de análise, avaliação, explicação, compreensão e interpretação das situações e das ações do trabalho docente, constituem uma linguagem *sobre* o trabalho (NOUROUDINE, 2002), a qual está intimamente relacionada ao desenvolvimento da reflexão dos futuros professores.

De fato, pudemos constatar, em pesquisas anteriores, a convergência da metodologia da autoconfrontação com os princípios da formação reflexiva de professores (CASTRO, 2004; LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2004), que enfatizam o papel da linguagem no desenvolvimento da reflexão e na reconstrução das concepções e das práticas docentes. Além disso, Magalhães (2014) constatou que sequências de análise da atividade (com autoconfrontação simples) usadas em situação de estágio de observação permitem aos estudantes-estagiários acessar o “real da atividade” docente e compreender melhor o trabalho do professor, justamente pela possibilidade de se confrontar com comentários dos próprios professores protagonistas sobre as experiências de trabalho por eles vividas.

Concordamos com Lima (2012, p. 53), que entende que “conhecer a realidade por ocasião do Estágio requer ver além das evidências observáveis”. Ora, os estudos da Clínica da Atividade, orientada

pela teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana, têm mostrado que o comportamento observável e realizado é apenas uma ínfima parte da atividade. Uma grande parte da atividade humana permanece invisível, mas não menos atuante nem menos constitutiva dos processos de ação. Todavia, para conhecer, ao menos em parte, as dimensões implícitas da atividade, faz-se necessário o recurso a métodos indiretos a exemplo da autoconfrontação.

Nesse sentido, a análise da atividade, por meio da autoconfrontação, permite a descoberta e a discussão da atividade docente também no que se refere às suas dimensões implícitas, não observáveis: por exemplo, as intenções e motivações que impulsionam as ações, as crenças e os saberes que alimentam e embasam as condutas docentes, os imprevistos e as dificuldades vivenciadas pelos professores, bem como os recursos elaborados para lidar com as situações inesperadas e problemáticas etc. Assim reveladas, essas dimensões, também constitutivas e cruciais da atividade docente, podem alimentar o debate e a reflexão no âmbito da formação inicial e serem discutidas e repensadas pelos formandos com o intermédio de pesquisadores-formadores. A esse respeito, Magalhães (2014) lembra-nos da importância de proporcionar aos futuros professores o acesso a essa parte invisível, mas também constitutiva do trabalho do professor para que eles possam compreender o que aponta Amigues (2003, p. 14): que as situações de trabalho e as dimensões subjetivas são singulares e “que as situações ‘não requerem’ sempre as mesmas coisas dos indivíduos²⁰”.

Além disso, pudemos observar, ao longo de dez anos de estudos com/sobre a autoconfrontação, que a análise da atividade por meio dessa metodologia contribui para a emergência de diversas temáticas que são também objeto da Didática das Línguas e Culturas e das teorias de ensino-aprendizagem, com a vantagem de que os diferentes temas emergem de modo contextualizado na confrontação com a experiência vivida e em sua reconstrução

20 No original: “les situations ‘ne demandent pas’ à chaque fois les mêmes choses aux individus”.

linguagem pelos professores, permitindo que a discussão teórica se atualize no confronto com a realidade e que, em contrapartida, a prática seja ressignificada.

Com efeito, o quadro metodológico da autoconfrontação, situado na perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006a, 2010), visa, antes de tudo, tornar-se um instrumento para a ação dos próprios sujeitos e coletivos de trabalho no sentido de transformar as situações problemáticas que estão gerando sofrimento, dificuldades e impedimentos na atividade do trabalhador. Com o objetivo de contribuir para a compreensão e a solução dessas situações, a perspectiva clínica renova o modo de associar os protagonistas do trabalho à análise de sua atividade. Assim, longe de preconizar que a transformação seja operada por uma *expertise* “externa”, ela propõe uma coanálise na qual o pesquisador tem o papel de “auxiliar esses coletivos na ampliação de seu poder de agir” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8)²¹. Logo, os trabalhadores são concebidos como os verdadeiros protagonistas da transformação, cabendo ao pesquisador sair do centro sem sair de cena, mantendo o importante papel de coadjuvante no processo dialógico da autoconfrontação.

A coanálise em autoconfrontação busca, então, segundo Clot (2006a), recriar “artificialmente” uma nova situação para desencadear “a ação transformadora” (BRANDÃO, 2016), isto é, para provocar nos sujeitos uma atividade reflexiva e transformadora da situação de trabalho. Não é que o pesquisador perca, na Clínica da Atividade, a sua função de analista, mas ele coloca na frente a tarefa de “favorecer o debate sobre o trabalho promovendo análises em que o trabalhador do ofício em foco ocupa o lugar de protagonista” (SILVA, 2016, p. 154). Nesse sentido, a autoconfrontação se caracteriza como uma metodologia de intervenção, pois “o transformar ganha precedência ao conhecer” (SILVA, 2016, p. 154). O pesquisador precisa criar as condições metodológicas para a configuração de um contexto inédito

21 No original: “seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d’agir dans leur milieu.”

para a “atividade sobre a atividade²²” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59). A análise do trabalho é, portanto, inseparável da constituição de “uma *atividade dirigida* como unidade de compreensão e de explicação das situações de trabalho” (CLOT, 2006a, p. 131, grifos do autor). E essa nova atividade, essencialmente languageira, constitui-se como uma nova prática de linguagem.

Nesse quadro metodológico, o filme da experiência vivida é um recurso importante para transformar os protagonistas da ação em observadores e analistas de suas próprias atividades, constituindo-se como um catalisador da atividade interpretativa, da reconstrução languageira da experiência. Essa metodologia introduz, portanto, uma abordagem interpretativista, na qual a interpretação dos próprios trabalhadores precede a interpretação do pesquisador, pois o mais importante é “o desenvolvimento do pensamento e da atividade dos trabalhadores por eles mesmos” (CLOT, 2006b, p. 106). Em outras palavras, é primordial contribuir para que os trabalhadores, que são os sujeitos das atividades, se tornem também “sujeitos da interpretação e da observação”, não se reduzindo, portanto, a “objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT, 2006b, p. 107). Nesse sentido, a autoconfrontação visa criar situações que incitem os sujeitos a pensar a própria atividade, de modo que o pensamento se desenvolva na confrontação e na discussão.

Na tarefa de interpretar a própria atividade, a linguagem desempenha um papel fundamental como instrumento de uma nova atividade na qual o pensamento sobre a experiência vivida se realiza e se ressignifica por meio da linguagem. Assim, “a linguagem não é apenas um meio de verbalização da ação [...] mas uma atividade em seu sentido pleno” (CLOT, 2006a, p. 132). Portanto, é preciso superar, como atenta Faïta (2012), a ilusão de uma correspondência exata entre o discurso sobre a ação e a própria ação de trabalho. Concretizada seja como descrição, como explicação, como relato ou como avaliação da experiência vivida, a fala sobre o trabalho

22 No original: “l’activité sur l’activité”.

será sempre uma reconstrução dessa experiência, consistindo na vivência de uma nova experiência:

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

Assim concebida, a autoconfrontação se constitui como uma metodologia para acessar o real por meio da criação de um contexto em que a experiência possa ser reconstruída, interpretada e desenvolvida em uma nova atividade. A imagem da experiência vivida (isto é, o filme da situação de trabalho) e a mediação do pesquisador (sua intervenção no campo da atividade e sua interação com os sujeitos) têm papéis fundamentais na constituição desse novo contexto, no qual os sujeitos possam “perceber as coisas de outro modo” e, assim, “adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas²³” (VIGOTSKI, 1997 *apud* CLOT *et al.*, 2001, p. 22-23).

Na situação de autoconfrontação, busca-se, portanto, provocar (e posteriormente levar em conta) a compreensão dos sujeitos face ao filme da atividade e aos comentários de seus interlocutores em relação ao que eles veem da atividade de trabalho e ao que os trabalhadores dizem sobre esta. Desse modo, alcança-se o contexto para a atividade interpretativa, para o desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho, na qual se revelem, ao menos em parte, as dimensões implícitas do real da atividade:

[...] pelas necessidades do desenvolvimento da situação observada, como também por seu próprio ponto de vista, [o sujeito deverá] encontrar os meios enunciativos de desdobrar tudo o que está condensado nos atos de trabalho: as coerções exercidas pelas prescrições, pelos saberes de referência (técnicos e científicos), pelo

23 No original: “percevoir les choses autrement”, “acquérir d’autres possibilités d’action par rapport à elles”.

meio de trabalho, mas também os afetos e valores impregnando suas motivações pessoais. (FAÏTA, 2004, p. 60)²⁴.

É pelas características e vantagens metodológicas expostas até aqui que temos defendido e apostado na integração de práticas de análise, no âmbito da formação inicial de professores, promovendo, com base na autoconfrontação, a organização de diálogos em torno de situações concretas de trabalho docente, intermediados e conduzidos por um(a) pesquisador(a)-formador(a).

Na próxima seção, ilustramos, por meio de uma breve análise de sequências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês, os ensinamentos que temos tirado de experiências de associação entre pesquisa e formação com aportes da análise da atividade, e que embasam a proposta de integração desses aportes metodológicos às práticas da formação inicial.

3 Efeitos da coanálise da atividade no desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho

A análise dos diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês, em termos de suas “implicações conceituais e metodológicas” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45) e dos efeitos da análise da atividade no desenvolvimento da atividade discursiva dessas professoras, permitiu-nos observar a emergência de novas práticas de linguagem cujas características corroboram a ideia de que as práticas de análise ampliam a compreensão do real da atividade e também potencializam o desenvolvimento da reflexão e do poder de agir por meio da linguagem.

24 No original “pour les besoins du développement de la situation observée, aussi bien que de son propre point de vue, trouver les moyens énonciatifs de déployer tout ce qui est condensé dans les actes de travail : les contraintes exercées par les prescriptions, par les savoirs de référence (techniques et scientifiques), par le milieu de travail, mais aussi les affects et valeurs imprégnant ses mobiles personnels”.

Apresentamos, então, nesta seção, sequências de diálogos de autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC) com duas professoras estagiárias de francês para ilustrar e discutir os efeitos da análise da atividade no desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho.

As professoras, que chamaremos M e K, estavam, então, atuando nos cursos livres da universidade onde estavam matriculadas no Estágio Supervisionado da licenciatura em Letras-Francês. Os filmes catalisadores das discussões nas autoconfrontações foram compostos por conjuntos de sequências de ações docentes, cronologicamente ordenadas, de uma mesma aula de cada professora. Ambas as professoras trabalhavam em suas aulas uma mesma lição do manual de ensino (GIURA; BEACCO, 2007) então adotado para as turmas de primeiro semestre de francês. A sequência didática em questão consistia na compreensão oral de um diálogo gravado em documento de áudio. Vale ressaltar que essa sequência foi escolhida em resposta à sugestão metodológica de que as sequências de atividade dos trabalhadores em coanálise sejam o mais comparáveis possível (VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA; VIEIRA, 2003).

A sequência de diálogo a seguir diz respeito ao momento inicial da autoconfrontação simples da professora M. Observemos o modo como ela reage ao filme de sua atividade, o modo como ela recontextualiza suas ações instrucionais anteriores ao exercício de compreensão oral, mas, sobretudo, observemos o desenvolvimento de seus comentários na interação com a pesquisadora.

Quadro 1 – Sequência de diálogo de autoconfrontação simples (ACS-M)

Sequência de atividade: A professora, à frente de sua mesa, em pé diante dos alunos sentados em semicírculo, apresenta a seguinte instrução para o exercício de compreensão oral:

On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciassem o som, o timbre da voz. Tá certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si. [...] Então, vamos fazer o seguinte: Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra tal? Certo? Tá?

1M: **Porque é muito difícil**, por exemplo, **um aluno tá no primeiro semestre**, então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua. Então, quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo, **interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente, logo aí no início da aula**, né. Então, quando ele pelo menos tenta identificar coisas, é, é, não o diálogo em si, mas, por exemplo, é, coisas que, é, é, como é que se diz, coisas que fazem parte do diálogo [...]. Então, se eles identificassem pra mim que é um homem, que é uma mulher, são tantos homens, tantas mulheres, que não tem homem, só tem mulher ou vice-versa, ele já estaria me dizendo alguma coisa daquele diálogo, né.

2P. Ah, então você sempre faz, dá esse tipo de instruções antes deles escutarem algum áudio, algum exercício em que eles têm que escutar?

3M: Pronto. Porque senão eles vão ficar preocupados em identificar o diálogo todo, né, pra dizer que eles entenderam isso, que é isso, e que no começo do primeiro semestre, esse, pra mim, não pode ser o objetivo porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível, né. Eu não iria ter êxito nessa minha aula se esse fosse o objetivo. [...]

4P. E essa sua percepção, essa sua forma de trabalhar isso, de achar que tem que ser primeiro esses objetivos básicos parte de onde? De onde é que vem essa...

5M: Parte, assim, até de mim mesma como aluna de língua estrangeira. Quando eu comecei a estudar, eu notei que eu tinha essa grande dificuldade. Eu queria acompanhar todos, a classe era heterogênea, e eu queria acompanhar. E eu via que eu tinha que respeitar os meus limites. Mas que também a minha professora, ela não estava também tão interessada nisso, nos limites de cada um. Até mesmo porque era heterogênea demais essa classe. [...] Então, foi mais difícil pra mim. Quer dizer, **nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem.**

6P. Aí, no caso, você explica pra eles bem direitinho em português antes deles escutarem.

7M: É, é, explico, aí coloco já algumas palavras já em francês, né. Eu acho que o ideal seria que o professor falasse o tempo todo em francês. Mas o que é que não há compatibilidade, o que é que torna isso, a meu ver, difícil? É o professor ter que seguir um programa e ter que falar francês o tempo todo. Se ele fala francês o tempo todo, o professor tem que ter um ritmo próprio, porque vai demandar mais, isso demanda muito mais tempo. Talvez tivesse que ser mais dias por semana e ele não teria que estar tão preocupado com o programa que ele tem que seguir, né.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

De início, M apenas descreve o que é possível observar no filme de sua atividade, recontextualizando com outras palavras os objetivos que lhe parecem coerentes de ser estabelecidos para a atividade de compreensão oral por alunos iniciantes. De todo modo, percebemos já no comentário 1M sua atitude explicativa e argumentativa sobre a validade e coerência das instruções em relação às características do público (as passagens em negrito corroboram essa interpretação).

Vejamos que, em 2P, a pesquisadora faz referência à frequência “desse tipo de instruções” na prática da professora. Em resposta, M reforça a sua justificativa dos objetivos prescritos por ela aos alunos, enfatizando a necessidade de que os objetivos sejam coerentes com o nível da turma. Contudo, à medida que a pesquisadora volta a sua pergunta para o que fundamenta o modo de pensar e de agir da professora, ela a incita a revelar pouco a pouco aspectos não observáveis de sua atividade, que, todavia, são recursos e dimensões constitutivas de sua ação.

No enunciado 5M, confirmamos que a pergunta 4P instiga a professora a desenvolver sua atividade discursiva no sentido de levar sua interlocutora a compreender a constituição mais profunda da sua atividade. Tal tarefa de compreensão a leva a resgatar sua experiência de aprendente como um recurso orientando a sua forma de trabalhar em turmas de alunos iniciantes. Como podemos ver, seu discurso narrativo-explicativo remete à dificuldade que ela mesma

sentiu enquanto aluna iniciante de francês, aos seus “limites” de aprendizagem, e apresenta também uma atitude avaliativa em relação à conduta de sua professora – “não tão interessada” nos limites dos alunos. Ao final de seu enunciado, M transforma sua experiência vivida em um recurso para agir no novo contexto. Em outras palavras, a partir de seu conhecimento experiencial das dificuldades do aluno de LE, ela formula uma espécie de regra (destacada em negrito na transcrição) de cunho pedagógico e mesmo ético sobre a conduta do professor em relação aos limites de aprendizagem de cada aluno. Além disso, a regra formulada ganha uma força argumentativa maior na medida em que ela se apoia no coletivo de professores ao utilizar o pronome “nós”: “nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem” (5M).

A partir desse exemplo, entendemos que o confronto com a própria atividade vivida e a troca verbal com a pesquisadora, no quadro da autoconfrontação, forneceram as condições propícias para que a professora realizasse, por meio de uma atividade discursiva/linguagem, uma reflexão sobre o real da atividade naquela situação específica, retomando, para isso, os conhecimentos experienciais que apoiam sua compreensão e sua ação.

Ao final da primeira sequência, a pergunta 6P, que marca a observação da pesquisadora sobre o uso da língua portuguesa pela professora, levanta a discussão sobre uma questão recorrente no ensino de francês ou das línguas estrangeiras em geral: o lugar da língua materna e da língua estrangeira na aula de línguas. A mobilização desse aspecto do ensino de LE suscita em M uma atitude predominantemente explicativa e argumentativa sobre as implicações relacionadas ao uso da língua estrangeira pelo professor em uma turma de aprendentes iniciantes.

Com uma construção hipotética, visivelmente argumentativa, ela mostra reconhecer e concordar com a conduta esperada, de um modo geral, no ensino de LE, ou seja, “falar o tempo todo em francês”. Contudo, logo em seguida, ela apresenta as circunstâncias que se

contrapõem à realização dessa ação “ideal” que seria incompatível com o volume do programa que ela tem que concluir com essa turma de alunos iniciantes e do pouco tempo que ela tem para cumprir essa obrigação. Na sua fala, ela coloca claramente em oposição a obrigação de seguir o programa e o tempo que demandaria falar integralmente em francês com alunos que ainda estão descobrindo essa língua estrangeira.

Na próxima sequência de diálogo, observamos como o confronto da professora M com o filme da atividade e com o comentário de sua colega K, que diferentemente dela fala mais francês do que português em sua turma também de aprendentes iniciantes, leva-a a retomar a questão já tocada na sua autoconfrontação simples e a manifestar sua preocupação em relação ao fato de se falar essencialmente em francês com os alunos de nível iniciante.

Quadro 2 – Sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada (ACC-K)

Sequência de diálogo de autoconfrontação simples (ACS-K) visualizada na ACC-K:

19P: E assim, uma coisa, você sempre fala em francês, né. Você procura que eles entendam em francês.

20K: Eu falo em francês depois traduzo, porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam. Aí eu sempre traduzia. Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia.

42M: Mas por exemplo a K, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né. Muito mais, eu observo. Mas aí K, você acha que todos eles estão entendendo bem? Prestando atenção?

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Na ACS com a professora K, a pesquisadora havia suscitado a mesma discussão em relação ao uso da língua materna (LM) ou da língua estrangeira (LE), ao observar que K falava mais francês: “você sempre fala em francês, né. Você procura que eles entendam em francês.” (19P).

Observamos que K reage à afirmação incitativa da pesquisadora, confirmando em parte a interpretação do seu modo de agir. K apresenta, de modo semelhante à professora M, uma ressalva. No seu caso, K informa que sempre traduz o que diz em francês, e apresenta a seguinte justificativa: “porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam. Aí eu sempre traduzia.” (20K). Por fim, K deixa claro que a ação de traduzir é realizada por necessidade, pois sua intenção é falar mais francês: “Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia” (20K, ACS-K) – o que corrobora a compreensão de que o “ideal” apresentado pela professora M (7M) é compartilhado e amplamente aceito no campo do francês como língua estrangeira.

Depois de visualizar essa passagem do diálogo da ACS-K, a professora M solicita a fala e reage ao que vira e ouvira da atividade docente de K. De fato, em 42M, a professora M reage ao modo de agir da professora K, primeiramente opondo-o ao seu próprio agir: “a K, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né”. E, em seguida, sua pergunta explícita claramente a sua própria preocupação de que os alunos entendam e prestem atenção: “você acha que todos eles estão entendendo bem? Prestando atenção?”.

Não apresentamos aqui a resposta de K a essa pergunta, uma vez que nosso objetivo é mostrar como o fato de confrontar-se com uma ação diferente da sua desencadeia uma atividade reflexiva na professora M em relação à questão de falar a língua estrangeira em uma turma de alunos iniciantes.

Mais adiante, nos diálogos de ACC-K, M reage novamente ao que vê da atividade da professora K. Os enunciados 67M e 69M mostram como o processo de discussão e reflexão sobre a atividade desencadeado a partir de 42M continua a evoluir ao longo da troca verbal e da confrontação com a atividade de sua colega. Vejamos a sequência de diálogo abaixo.

Quadro 3 – Sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada (ACC-K)

Sequência de atividade (profa. K): K explica em francês a expressão *faire le ménage*, dando exemplos e fazendo mímicas.

Professora K: Faire le ménage signifie laver la maison par exemple... ehh... mettre les choses en ordre. Oui ou non ? ehh... Par exemple, il y a chez moi A. A. c'est la fille qui travaille chez moi. Elle fait le ménage. Elle fait le ménage très bien. Vous avez compris ce que c'est faire le ménage? ²⁵

65M: Eu posso falar? Eu adoro falar.

66K: Pode falar.

67M: Não, assim... Por exemplo, se eu falasse... Eu acho que agora eu tive uma ideia legal. Mas assim... se eu perguntasse, se eu falasse o tempo todo em francês, pra eu ter certeza de que eu realmente estou sendo compreendida, eu pediria a resposta em português, sabe. Eu falaria em francês: *qu'est-ce que vous... qu'est-ce que vous avez compris ? D'après vous qu'est-ce que vous pensez que c'est faire le ménage ? né... Donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais ?*²⁶ Se eles não conseguem, então eles não estão entendendo.

68K: Não estão entendendo.

69M: Mas se eles conseguem, eles entendem. É porque às vezes eles dizem, né. E eles não...

70K: É, e não...

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Como ápice do processo reflexivo provocado na professora M, em 67M, reagindo ao filme da atividade de K, M formula uma nova possibilidade de ação, com base no que ela vê da ação da colega, mas integrando ajustes que respondem às suas próprias preocupações explicitadas em 42M.

²⁵ "*faire le ménage* significa lavar a casa, por exemplo... é... por as coisas em ordem. Sim ou não? é... Por exemplo, lá em casa tem a A. A. é a moça que trabalha lá em casa. Ela *fait le ménage*. Ela *fait le ménage* muito bem. Vocês entenderam o que é *faire le ménage*?" (*faire le ménage* : fazer a faxina, a limpeza da casa).

²⁶ "o que vocês... o que vocês entenderam? Na opinião de vocês o que vocês acham que é *faire le ménage*? Então vocês poderiam me dar exemplos em português?".

A nosso ver, o enunciado 67M não é dirigido diretamente a nenhuma das interlocutoras em específico, ele simplesmente dá curso ao diálogo interior, isto é, ao processo de reflexão posto em marcha na confrontação com a atividade de K, quiçá desde a sua própria ACS, no confronto com a espinhosa questão do lugar da LM e da LE na aula de línguas. Contudo, como destinatárias da atividade linguageira, na troca verbal, as interlocutoras têm o importante papel de tornar necessária a produção discursiva na qual o pensamento pode, então, ganhar forma e acabamento.

Por meio do discurso citado direto, M formula as perguntas que ela faria aos alunos caso ela “falasse o tempo todo em francês”. Como podemos ver, na situação docente construída discursivamente, M apropria-se da ação da outra professora (vista no filme), que remete àquela mesma ação apresentada como “o ideal” em 7M (ACS-M). De fato, observamos que, no filme de sua atividade, K explica a palavra “faire le ménage”, falando em francês, e, em seguida, pergunta aos alunos “*Vous avez compris ce que c’est faire le ménage?*”.

É depois de visualizar essa sequência que M finalmente chega a formular uma nova possibilidade para sua ação docente. Nessa nova possibilidade, ela tanto integra a ação “ideal” de falar o tempo todo em francês, como responde à sua preocupação de ter certeza de que está sendo compreendida: “pra eu ter certeza de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe...”. Em seguida, recorrendo ao discurso citado direto, M apresenta o que seria sua própria ação docente, isto é, o recurso para verificar a compreensão dos alunos: “*qu’est-ce que vous... qu’est-ce que vous avez compris? D’après vous qu’est-ce que vous pensez que c’est faire le ménage? Donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais?*”.

As sequências de diálogos de autoconfrontação apresentadas e discutidas acima evidenciam diferentes efeitos da análise da atividade, sobretudo, a emergência de novas práticas linguageiras de explicitação e reconstrução da experiência, que trazem à tona

dimensões não observáveis da atividade (como as razões e as preocupações que fundamentam e orientam as ações docentes), permitindo compreendê-la melhor. Além disso, observamos que essas novas práticas languageiras *sobre* o trabalho constituem e materializam uma atividade reflexiva sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos e as vantagens teórico-metodológicas da análise da atividade, sobretudo com a metodologia de autoconfrontação, que corroboram a proposta de integrar práticas de análise da atividade como forma de propiciar o desenvolvimento da “linguagem sobre o trabalho” pelos formandos como uma prática discursiva potencialmente formativa.

A partir de um breve histórico, buscamos mostrar como a abertura da Linguística Aplicada para diálogos e colaborações interdisciplinares favoreceu a emergência e a consolidação de pesquisas apoiadas em aportes diversos, mormente os das ciências do trabalho, para dar conta de questões complexas envolvendo a relação entre linguagem e trabalho. Na esteira desse novo campo, a seara de pesquisas dedicadas à formação de professores viu surgir e consolidar-se, há cerca de duas décadas, a perspectiva do ensino como trabalho, caracterizada pela mobilização de aportes principalmente da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Neste texto, enfatizamos as pesquisas em Linguística Aplicada que têm utilizado a metodologia da autoconfrontação, as quais indicamos de modo cronológico, a partir de um levantamento não exaustivo, mas que permite perceber o aumento e a constância do número de pesquisas que, seguindo essa perspectiva, têm lançado mão de metodologias de análise da atividade para investigar o trabalho docente bem como possibilidades de inovação metodológica para a formação de professores.

Depois de discutir os fundamentos teórico-metodológicos da autoconfrontação que embasam a proposta de integração da análise da atividade às práticas da formação inicial de professores, ilustramos, por meio de uma breve análise de sequências de diálogos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) com professoras estagiárias de francês, os impactos das práticas de análise da atividade no desenvolvimento de práticas languageiras de compreensão e de reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Observamos que a autoconfrontação, com o recurso ao filme de situações concretas e à interação entre professora-estagiária e pesquisadora e entre professoras-estagiárias (filmadas em situações semelhantes de trabalho), cria um contexto propício à emergência de uma nova atividade essencialmente languageira sobre o trabalho. Nesse novo contexto, emergem diferentes recursos discursivos (de contextualização, explicação, argumentação etc.) dos quais as professoras lançaram mão (particularmente a professora M, cuja atividade languageira foi enfocada nas sequências trazidas para análise) para falar sobre sua atividade, isto é, para explicar os fundamentos de sua ação e para levar sua(s) interlocutora(s) a compreender o que orienta o seu modo de agir nas situações dadas.

A análise ilustrativa também permitiu observar a importância do encadeamento e da relação entre as fases do processo para intensificar o desenvolvimento da atividade languageira e da reflexão sobre as situações. A transição da primeira (ACS) para a segunda fase (ACC), na qual se dá o confronto da professora M com o filme da atividade de sua colega, trouxe um desenvolvimento evidente para a sua prática languageira e reflexiva, na qual vimos se manifestarem novas dimensões da sua própria atividade: seu impasse entre o ideal de usar mais a língua estrangeira em turmas iniciantes e a preocupação de lidar com a dificuldade dos alunos iniciantes de compreender. Tal dilema foi expresso por meio de uma pergunta que ela apenas aparentemente dirige à sua colega. Na verdade,

observamos que a pergunta verbalizada manifesta e dá curso à sua reflexão, levando-a a formular ela mesma uma solução para o impasse. Em seu comentário, emerge, então, novo recurso linguageiro: o discurso citado direto, simulando perguntas que ela direcionaria aos seus alunos para ter certeza de que eles compreendem o que ela diz em francês. Assim, por meio de recursos linguageiros, a professora materializa uma nova possibilidade de ação para superar o impasse.

Finalmente, acreditamos ter ilustrado alguns efeitos das práticas de análise da atividade no desenvolvimento de novas práticas linguageiras sobre o trabalho. Com efeito, nossas experiências de pesquisa-intervenção com o quadro metodológico da autoconfrontação na formação inicial de professores de línguas têm confirmado o potencial formativo dessa metodologia, cujo trunfo está em criar novos contextos para discutir e refletir sobre o trabalho docente com base em situações concretas de ensino-aprendizagem, e, a partir da discussão, incentivar a construção de novas formas de compreensão e de ação pelos próprios formandos com o acompanhamento e a intermediação do(a) pesquisador(a)-formador(a). Além disso, podemos concluir que os estudos na Linguística Aplicada, associando pesquisa e formação e apoiados na perspectiva do ensino como trabalho e na análise da atividade, têm avançado em dois sentidos: 1) na renovação das práticas formativas e 2) no conhecimento sobre as práticas de linguagem e sobre o papel desta na formação de professores.

Referências

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (org.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme École de Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

ALGODOAL, M. J. A. **As práticas de linguagem em situações de trabalho de operadores de telemarketing ativo de uma editora.** 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARAUJO, A. A. C. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando:** análise das relações dialógicas na atividade languageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAUJO, M. D. C. **Prescrições e discurso do professor de espanhol/língua estrangeira e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARIONI, M. C. **O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho.** 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BESSA, L. P. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia:** trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BORGHI, C. I. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.** 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BORZEIX, A.; BOUTET, J.; FRAENKEL, B. Introduction. *In*: BORZEIX, A.; FRAENKEL, B. (org.). **Langage et travail**: communication, cognition, action. Paris: CNRS Éditions, 2001. p. 9-17.

BRANDÃO, G. R. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 131-152.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASTRO, S. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (ed.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 145-165.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. [online] 9 (2): 2006b. p. 99-107. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, v. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *In*: CLOT, Y.; PROT, B.; WERTHE, C. (org.). **Education Permanente**, n. 146, p. 17-26, 2001.

FAÏTA, D. L'échange verbal, ressource fondamentale pour la compréhension des activités de travail. Une révision des perspectives ouvertes par le recours au rapport dialogique en analyse de l'activité. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 83-93, jul./dez. 2012.

FAÏTA, D. Théorie de l'activité langagière. *In*: MAGGI, B. (org.). **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: Presses universitaires de France, 2011. p. 41-67.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, n. 4 (2), p. 3-15, 2007.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyse de l'activité. **Skholê**, hors-série 1, p. 17-23, 2003.

FAÏTA, D. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 8, p. 39-66, 2004.

FAÏTA, D.; MAGGI, B. **Un débat en analyse du travail: deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement**. Toulouse: Octares Éditions, 2007.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, hors-série 1, p. 57-68, 2003.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação:** relações dialógicas e transformação da atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FAZION, F. **A elaboração de livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês:** análise de uma experiência. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GIMENEZ, T. N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In:* FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). Linguística e contemporaneidade. ALAB. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201

GIURA, M. DI; BEACCO, J-C. **Alors?** Paris: Les Editions Didier, 2007.

KAYANO, L. M. D. **A relação prescrito/real em sala de aula.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIBERALI, F. As linguagens das reflexões. *In:* MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: LiberLivro, 2012.

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

LONGHI, S. M. D. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LONGHI, S. M. D. **A formação como trabalho – análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira.** 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês) – 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. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

MACHADO, A. R. (org.) Apresentação. *In:* MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004b. p. vii-xx.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In:* MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS):** um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês língua estrangeira (FLE). 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, E. M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola:** implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARQUES, G. M. B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência:** de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, E. P. Q. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas:** uma análise do trabalho prescrito e do real. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MORAES, R. M. A. **Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua:** uma experiência na Universidade Estadual do Ceará. 2013. Projeto (Pós-graduação em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In:* SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

OTRANTO, M. I. S. **A atividade de trabalho do dentista “traduzida” pela linguagem dos advogados em processos civis.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SABOIA, A. L. **Análise da atividade de professores de literatura do ensino médio no uso do texto literário associado às mídias digitais**: um estudo por meio da autoconfrontação. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

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 Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, C. O. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 153-170.

SILVA, A. A. F., FARIAS, A. L. G. Aloconfrontação: um instrumento metodológico para a formação reflexiva de professores. **Nonada**, Porto Alegre, v. 1, n. 31, p. 25-49, 2019.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIEIRA, M. A. M. **A atividade, o discurso e a clínica:** uma análise dialógica do trabalho médico. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.