

Saberes e práticas docentes

NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO

de Línguas e Literaturas

Cristiane de Mesquita Alves
Fernanda Boarin Boechat
Maria Clara Vianna Sá e Matos
Waldemar dos Santos Cardoso Júnior
(Orgs.)



O II SIEPELL contribuiu para operacionalizar e divulgar os estudos realizados por professores/pesquisadores e alunos/bolsistas/voluntários da FALEM, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Os trabalhos apresentados durante o evento, e que agora fazem parte deste e-book, reverberam o fazer ciência com o intuito de conhecer, compreender, descrever, explicar e produzir conhecimentos. O e-book traz experiências concretas desenvolvidas nas áreas de língua, literatura e cultura, nos mais variados temas, quais sejam: formação de professores, pronúncia, arte, tecnologias, tradução, PEC-G, políticas linguísticas, autonomia, empatia, produção de textos escritos, motivação, complexidade, ensino de língua, ensino de literatura, leitura, inclusão, entre outros. O debate instaurado pelos artigos poderá constituir-se em uma reflexão para se repensar a relevância da tríade (ensino, pesquisa e extensão) na universidade – pois não há, neste contexto, ensino sem pesquisa e extensão; pesquisa sem extensão e ensino; e extensão sem pesquisa e ensino, juntamente com a necessidade de formar alunos/pesquisadores críticos e autônomos comprometidos com a realidade social onde atuam, para possíveis intervenções.

Marcus de Souza Araújo

Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM)
Universidade Federal do Pará (UFPA)



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ALVES, Cristiane de Mesquita; BOECHAT, Fernanda Boarin; MATOS, Maria Clara Vianna Sá e; CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos (Orgs.)

Saberes e práticas docentes no ensino, na pesquisa e na extensão de Línguas e Literaturas [recurso eletrônico] / Cristiane de Mesquita Alves; Fernanda Boarin Boechat; Maria Clara Vianna Sá e Matos; Waldemar dos Santos Cardoso Junior (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

527 p.

ISBN - 978-65-5917-412-6

DOI - 10.22350/9786559174126

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Pesquisa; 3. Línguas; 4. Literaturas; 5. Prática; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Capítulo 06

Orientações didático-pedagógicas e transmissão de saberes da experiência em diálogos de formação

*Aline Leontina Gonçalves Farias*¹

Introdução

Neste artigo, apresentamos e discutimos alguns resultados do projeto de pesquisa *Aportes da análise da atividade à formação de professores de francês língua estrangeira (FLE): intervenção no estágio de observação* iniciado em 2017. Esse projeto propõe uma articulação entre pesquisa e formação, tendo como contexto os estágios supervisionados da licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará (UFPA). O eixo central da pesquisa é o uso e a adaptação do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2016; FAÏTA; VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2007) como instrumento de formação de professores, com o objetivo fundamental de diversificar as práticas do estágio supervisionado², instaurando, sobretudo, práticas dialógicas de análise e de desenvolvimento da atividade docente. Essa metodologia consiste essencialmente em filmar as situações de trabalho (no nosso caso, as situações de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira) para que o filme da atividade concreta de ensino possa fomentar discussões e análises em torno da prática docente. Esses espaços de discussão constituem práticas dialógicas de formação, pois apostam no

¹ **Aline Leontina Gonçalves Farias**. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professora Adjunta da Licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará (UFPA); Coordenadora o Projeto de Pesquisa *Aportes da Análise da Atividade à Formação de Professores de Francês Língua Estrangeira* (FLE). E-mail: alinefarias@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9113852874604077>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6697-755X>.

² Alguns resultados dessa diversificação foram apresentados e discutidos em um artigo recente (FARIAS, 2021).

potencial das práticas linguageiras de análise e de reflexão para o desenvolvimento profissional – individual e coletivo (FARIAS; MORAES, 2020).

O enfoque da presente contribuição são as orientações didático-pedagógicas, fornecidas por professoras formadoras a estagiários de francês, que emergem nos diálogos de coanálise da atividade docente realizada por estes últimos no âmbito das práticas de ensino conhecidas tradicionalmente, nos estágios, como regências. O estudo partiu da hipótese de que a metodologia da autoconfrontação, ao fazer com que a análise se volte sobre situações concretas de atividade dos próprios estagiários, favoreceria a emergência e a discussão dos *saberes docentes* (TARDIF, 2014) que participam da constituição da prática profissional dos futuros professores. Principalmente, fazia-se a hipótese de que os comentários das formadoras e suas orientações e aconselhamentos se voltariam sobretudo para o que Savoyant (2008) qualifica como *saberes da atividade*, *saberes da experiência* ou, ainda, *saberes da ação*. Na seção de metodologia, apresentamos com mais detalhes os objetivos e os procedimentos metodológicos implementados na pesquisa-formação, visando a confirmar tais hipóteses.

O presente texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, retomamos duas propostas classificatórias sobre os saberes, a de Tardif (2014) sobre os saberes docentes e a de Savoyant (2008), que faz um contraponto entre os saberes da tarefa e os saberes da atividade / experiência / prática; em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa-formação concernente ao período dedicado ao estudo das orientações didático-pedagógicas via coanálise da atividade em diálogos de formação; finalmente, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa-formação no período em tela a partir da análise e interpretação dos diálogos que compuseram o *corpus* discursivo desse estudo.

Análise da atividade e saberes docentes

O enfoque da linguagem nas práticas de formação visa criar contextos em que a atividade docente possa ser analisada em toda a sua complexidade e de modo que as experiências e as ações de ensino-aprendizagem possam ser mais profundamente compreendidas e ressignificadas. Nas práticas de formação até aqui desenvolvidas, pudemos confirmar como a metodologia da autoconfrontação e as práticas de coanálise da atividade permitem “ver além das evidências observáveis” (LIMA, 2012, p. 53) e acessar as dimensões implícitas constitutivas da atividade docente, como as intenções e as 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, problemáticas etc.

A participação dos estagiários na coanálise em torno do filme de situações concretas de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento da capacidade de descrição, análise e interpretação das situações (FARIAS, 2021), implicando em um enriquecimento coletivo da compreensão da atividade docente e na sua ressignificação (SILVA; FARIAS, 2019). Para isso, contribui não apenas o filme de situações reais de ensino-aprendizagem, mas também o diálogo com os pares, isto é, a troca de experiências e de pontos de vista com os colegas estagiários e com professores experientes, formadores e pesquisadores (DE OLIVEIRA, 2021). Cada um desses tem um papel imprescindível e único na criação do contexto propício para o desenvolvimento de práticas de linguagem potencialmente formativas (FARIAS; MORAES, 2020) e, com estas, o desenvolvimento da reflexão, da compreensão e do poder de agir (CLOT, 2010).

No período de 2020 a 2021, a pesquisa se concentrou sobre dois aspectos específicos e importantes que emergiram das intervenções até então realizadas: a forma como os diálogos de análise de situações concretas de atividade (ou diálogos de formação) favorecem 1) a compreensão e a discussão dos saberes que constituem a prática docente dos professores em formação, 2) a emergência de orientações didático-pedagógicas mais direcionadas para os saberes que se originam e se desenvolvem na própria experiência docente, isto é, mais na prática do que na teoria.

Temos observado que o apoio no registro fílmico da aula dos estagiários tem permitido uma orientação mais precisa e concreta, não se restringindo a abstrações teóricas sem muita relação com a experiência, mas analisando os elementos das situações vividas e apontando sugestões práticas que parecem constituir uma transmissão de gestos didáticos elaborados na própria experiência dos formadores enquanto docentes (em particular, como professores de língua francesa).

Para explorar os dois aspectos citados acima, a investigação se fundamentou e se inspirou livremente em duas propostas conceituais: a classificação dos *saberes docentes* (TARDIF, 2014) e a oposição entre *saberes da tarefa* e *saberes da experiência / ação / atividade* (SAVOYANT, 2008), as quais sintetizamos a seguir.

Saberes docentes

A proposta classificatória de Tardif (2014) ajuda a compreender a complexidade dos saberes que compõem a expertise dos professores, bem como os espaços e tempos em que esses saberes são disponibilizados aos futuros professores e assimilados por eles na construção de suas práticas e perfis docentes. O autor faz a seguinte distinção dos saberes docentes (TARDIF, 2014, p. 63):

- *Saberes pessoais dos professores*: aqueles saberes disponibilizados no seio da família, no ambiente de vida e na educação em seu sentido lato, os quais são integrados no trabalho docente pela própria história de vida e de socialização primária dos professores.

- *Saberes provenientes da formação escolar anterior*: concernentes aos saberes em circulação na educação básica dos futuros professores, sendo assimilados no âmbito da formação pré-profissional.

- *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério*: trata-se aqui de saberes mais específicos e mesmo especializados, transmitidos nos estabelecimentos de formação profissional e acadêmica, nos estágios e em cursos de reciclagem, sendo, portanto, integrados a partir da vivência e da socialização em instituições de formação de professores.

- *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*: esses saberes dizem respeito à utilização dos artefatos próprios ao ofício docente, tais como as ferramentas, os programas, os livros, as fichas pedagógicas e materiais didáticos em geral. Sua integração se dá, portanto, na própria utilização dessas ferramentas e materiais e em sua adaptação para a realização das tarefas docentes.

- *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*: saberes constituídos na própria prática do ofício, nos ambientes que lhe são próprios, tais como a escola, a sala de aula, e, também, na troca de experiências com os pares etc.

Saberes da tarefa *versus* saberes da experiência

Savoyant (2008), tratando dos saberes profissionais em sentido mais amplo, isto é, não restritos a um ou outro campo do trabalho, distingue dois tipos de saberes: os *saberes teóricos* e os *saberes da atividade*. Os primeiros são aqueles relacionados à tarefa e às prescrições, ou seja, às

determinações e obrigações explícitas e implícitas em termos do que deve ser feito pelo trabalhador, e que costumam ser constituídos em disciplinas acadêmicas. Já os saberes da atividade, chamados também saberes da ação e da experiência, são aqueles que se constituem na própria atividade e para a atividade. São estes últimos que buscamos privilegiar na pesquisa-formação e nas análises, pois em geral esses saberes ganham pouco espaço na formação docente, sobretudo na formação inicial.

Os saberes teóricos / saberes da tarefa / prescrições, que fundamentam as tarefas, são “constituídas em disciplinas acadêmicas e tecnológicas, utilizados na concepção dos sistemas e dos processos de produção” (SAVOYANT, 2008, p. 92). Já os saberes da atividade / ação / experiência orientam a realização efetiva das atividades de trabalho ao mesmo tempo em que são nelas constituídos. Por isso, eles estão mais diretamente ligados ao contexto e às condições específicas de realização da atividade.

Segundo Savoyant (2008), os saberes da atividade têm algumas características: eles se constroem e se desenvolvem na própria experiência da atividade mais do que na situação de formação; são esses saberes que distinguem os iniciantes dos experientes no ofício, contribuindo para fundar a competência e a expertise dos trabalhadores; são saberes difíceis ou mesmo impossíveis de serem explicitados, enunciados e ensinados.

No entanto, o que temos visto na nossa pesquisa-formação é que os vários espaços de diálogos que abrimos em torno de situações reais de ensino, sobretudo em torno da própria prática dos estagiários, têm fomentado a explicitação desses saberes, ou seja, sua elaboração e formulação linguageira (tanto verbal como gestual) principalmente nos comentários das formadoras e professoras mais experientes. Assim, a pesquisa-formação tem apostado que os diálogos de coanálise da atividade possam favorecer a enunciação dos saberes da experiência e, por meio

dessa enunciação, a transmissão e a apropriação de ações e gestos didáticos.

Procedimentos metodológicos para o debate e estudo dos saberes docentes

Os resultados e discussões apresentados nesse texto concernem às fases do projeto realizadas no ano de 2020, mais especificamente no período letivo denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Portanto, o *corpus* discursivo desse estudo consiste em diálogos realizados *on line*, através da plataforma de videoconferência *Meet*. Vale ressaltar que as regências dos estagiários também foram realizadas na modalidade *on line* pela mesma plataforma, em uma turma de francês de nível iniciante, cujos alunos eram os calouros da própria licenciatura em Letras-Francês.

Os estagiários participantes dessa fase da pesquisa eram três estudantes da licenciatura em Letras-Francês matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I, cujo programa previa as seguintes atividades: a) observação de aulas em uma turma de língua francesa de nível iniciante (LF1), ofertada a estudantes calouros da mesma licenciatura e realizada na modalidade *on line* via plataforma *Meet*, devido à situação de pandemia; b) preparação de duas “regências” a serem realizadas na mesma turma das observações, sob orientação de duas formadoras; c) simulação das regências para ajustes no plano da aula – vale ressaltar que as simulações eram feitas em grupo com a orientação das formadoras e eram abertas aos comentários e sugestões dos colegas estagiários; regências na turma de LF1; d) análise da atividade docente (regências) dos estagiários. Essas análises das situações concretas de ensino-aprendizagem do francês eram realizadas em dois diferentes momentos e formatos: primeiramente, como *diálogos pós-regência*, em que os estagiários protagonistas das aulas comentavam suas impressões da experiência docente recém-vivida e compartilhavam suas reflexões incentivados pelos comentários e

indagações das formadoras e, eventualmente, por comentários dos colegas; e, em um segundo momento, com base na autoconfrontação, isto é, análise das aulas ministradas pelos estagiários a partir da visualização de sequências das aulas gravadas em vídeo. Convém mencionar que as sequências de aula levadas para a discussão coletiva eram previamente escolhidas pelos estagiários protagonistas e pelas professoras formadoras. Cada um desses participantes escolhia cerca de três sequências diferentes da aula de cada estagiário, o que pressupunha ter que assistir previamente às aulas gravadas. Acreditamos que essa visualização prévia proporcione já um primeiro momento de análise e reflexão individual sobre as situações a serem discutidas coletivamente.

Constituíram o *corpus* desse estudo, precisamente, as fases de diálogo de coanálise das regências dos estagiários, as quais sintetizamos abaixo:

- *Diálogos pós-regência* □ comentários baseados em suas memórias recentes da prática realizada e fortemente influenciados pelas impressões da experiência recém-vivida, em diálogo com as formadoras e os colegas do estágio, os quais podiam comentar, questionar e emitir opiniões, sugestões etc.

- *Diálogos de autoconfrontação* □ comentários sobre sequências das regências realizadas a partir da visualização das aulas gravadas e da escolha prévia das sequências a comentar; os estagiários protagonistas e as formadoras escolhiam algumas sequências, e, durante a autoconfrontação, todos podiam comentar, questionar, emitir opiniões, sugestões etc., inclusive os colegas estagiários.

O conjunto das sessões de diálogos pós-regência e diálogos de autoconfrontação constituem o que chamamos de *diálogos de formação*.

Todos eles foram também gravados e analisados³ com os seguintes objetivos:

- Identificar, nos diálogos de formação entre estagiários e formadoras, os comentários relacionados aos diferentes saberes docentes (TARDIF, 2014).

- Verificar, especificamente nos comentários das formadoras, as orientações didático-pedagógicas que se voltam para os saberes da atividade, saberes da experiência, saberes da ação (SAVOYANT, 2008).

Orientação didático-pedagógica e transmissão dos saberes da experiência e de gestos didáticos

Apresentamos, nesta seção, uma síntese dos resultados e a discussão sobre os diferentes saberes que pudemos identificar nos diálogos de formação bem como a discussão sobre os saberes da experiência que emergiram nas orientações didático-pedagógicas fornecidas pelas formadoras participantes da pesquisa-formação no período letivo 2020-ERE.

A análise dos diálogos de formação do período 2020-ERE permitiram confirmar que os diálogos em torno da prática de ensino dos próprios estagiários: 1) favoreceram o comentário sobre diferentes saberes, revelando a quais deles os estagiários recorrem em cada momento para ensinar, ou seja, para construir o seu agir docente e para lidar com as situações de ensino-aprendizagem, por exemplo, com situações de dificuldade; 2) favorecem também o direcionamento da orientação das formadoras para aconselhamentos e exemplos específicos aos tipos de situações analisadas, os quais parecem nitidamente estarem baseados em

³ Analisamos os vídeos dos diálogos e, eventualmente, os transcrevemos parcialmente ou integralmente sobretudo as passagens ilustrativas dos resultados encontrados.

saberes da experiência, isto é, em conhecimentos, gestos e ações desenvolvidos na própria prática, na experiência do ofício.

Para ilustrar os resultados, trouxemos alguns comentários extraídos de um dos diálogos pós-regência que constituíram o *corpus* desse estudo. Trata-se de comentários de dois dos estagiários participantes (aos quais nos referimos aqui como E1 e E2) e das duas formadoras (referidas aqui como F1 e F2) que colaboraram no Estágio Supervisionado I do Francês no citado período letivo.

No seguinte recorte do comentário do estagiário E1, ele reflete e tenta explicar o saber que se desenvolve na própria experiência da aula, na interação com os alunos.

Exemplo 1: Saber proveniente da própria experiência de sala de aula, na interação com os alunos:

[...] como as perguntas dos alunos são reações, são respostas ao que a gente está dizendo, de certa forma elas mostram o que está precisando, o que precisa ser colocado ali, o que pode ser modificado, e a gente sempre lida com essa coisa do diálogo, é um diálogo da gente com eles, então o que eles falam e o modo de perguntar, eles já mostram pra onde a gente precisa ir, já dá um caminho assim. (Comentário de E1)

O relato de E1 sobre sua prática recém-vivida ratifica a importância de que os estagiários tenham mais oportunidades de vivenciar as situações de ensino-aprendizagem do lugar do professor, pois eles aprendem muito sobre o ofício e desenvolvem suas formas de agir na própria interação com os alunos.

No próximo comentário de E1, respondendo ao questionamento de F1 sobre o que ele faz diante de situações inesperadas, como aconteceu na sua regência, por exemplo, quando ele se depara com perguntas e dificuldades dos alunos, as quais não haviam sido antecipadas em sua

preparação, o estagiário confirma a ideia de Tardif (2014), qual seja, a de que diferentes tipos de saberes estão disponíveis e podem ser mobilizados pelos professores iniciantes para lidar com situações e dificuldades imprevistas.

Exemplo 2: Mobilização de diferentes tipos de saberes na constituição da prática docente:

Aí, no caso, **se a gente tiver lembrado das outras aulas**, a gente pode usar ou, se não, a gente pode ir testando **com base nas teorias que a gente viu**, por exemplo, nos livros lá, no da Courtillon⁴ e tudo mais, a gente pode usar essas coisas que a gente imagina ou, então, **até mesmo o nosso processo como aprendente**, quando a gente começou [...] é a questão de se colocar mesmo no lugar, quando a gente vê uma situação diferente, aí **a gente pode se colocar naquele lugar**: *o que que eu gostaria de ouvir... como é que eu gostaria de ver esse assunto? Como eu entenderia aquele assunto?* (Comentário de E1 – grifos da autora)

Observamos, nesse comentário, a enumeração de diferentes saberes advindos de diferentes dimensões da vivência do estagiário. Primeiramente, a própria memória prática de aulas anteriores, provavelmente de gestos e ações que E1 observou em outros professores diante de situações similares, pode vir a servir de recurso para sua própria ação docente. Além disso, as teorias vistas na própria formação acadêmica, na licenciatura, podem ser mobilizadas na e para a ação do estagiário. E, ainda, sua própria experiência como aprendente, a lembrança de gestos, ações e atividades que lhe agradavam enquanto aluno e que facilitavam sua compreensão e sua aprendizagem.

A seguir, trazemos um comentário de F1 sobre o que os comentários anteriores do estagiário E1 permitem compreender acerca da construção

⁴ COURTILLON (2003) – vide referências.

de seu agir docente na prática, isto é, o agir professoral é diversamente constituído por diferentes conhecimentos e saberes que já estão disponíveis e que podem ser finalmente e concretamente mobilizados, assimilados e relacionados pelos estagiários quando eles estão inseridos em situações reais de ensino-aprendizagem.

Exemplo 3: Mobilização e emprego efetivos de diferentes saberes docentes em situações reais de ensino-aprendizagem:

[...] ele mostrou, no comentário dele sobre essa experiência, que a situação real ela demanda essa mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos que já foram vistos, acumulados ao longo da formação deles... e mostra também [...] a importância da prática para mobilizar agora esses conhecimentos e esses saberes enquanto ferramentas para a prática, enquanto instrumentos da prática de ensino, instrumentos para facilitar a aprendizagem... (Comentário de F1)

Apresentamos, logo abaixo, um comentário do estagiário E2. Nele, percebemos como os diálogos pós-regência favoreceram a explicitação das dúvidas que os estagiários encontram no momento mesmo da aula (na regência), na interação com os alunos. Na sequência, veremos, no comentário da formadora F2, a importância dessa explicitação de uma dúvida prática concreta para a formulação de uma orientação didático-pedagógica mais pontual, direcionada precisamente ao tipo de situação de ensino-aprendizagem vivenciada pela estagiária e levada para a análise coletiva.

Para contextualizar um pouco, é importante dizer que a dúvida da estagiária se referia a uma atividade de compreensão oral. Os alunos tinham ouvido o áudio de um diálogo em francês algumas vezes e à medida que eles faziam cada escuta, a professora solicitava voluntários para responder às perguntas de compreensão propostas pelo livro.

Exemplo 4: Explicitação de dúvidas práticas e reais sobre como agir em dada situação de ensino-aprendizagem:

[...] um ponto a melhorar: eu não sabia tipo quando alguém responde certo, aí eu ficava em dúvida: *será que eu tenho que fazer explicar para todo mundo? Será que todo mundo compreendeu? Quanto tempo eu demoro aqui é... perguntando se todo mundo entendeu?* Eu fiquei muito desconfortável, sem saber se eu pulava para a outra questão ou se eu ficava: *será que...?*”

(Comentário de E2)

Na continuação do diálogo, o comentário de F2 evidencia a importância dessa explicitação da dúvida por parte da estagiária, pois foi a partir dela que a formadora pôde fornecer orientações mais práticas e situadas, voltadas para as maneiras de agir, para o *como fazer* diante de situação evocada.

Exemplo 5: Orientações didático-pedagógicas fundadas em saberes da experiência:

[...] há aquelas respostas que E2 recebeu, que não necessariamente necessitam uma explicação. Por exemplo: - *Quelle est la ville? - Limoges*. Aí não tem muito o que eu explicar para o outro. Então aí, é o caso de *très bien, Limoges, ok! lettre b* [levantando o polegar em sinal de OK] Ou então no caso [...] *vous êtes d'accord, c'est la ville de Limoges?* Pode chamar uma segunda pessoa para que essa pessoa confirme a resposta né, valide a resposta do colega. Sempre com uma entonação positiva, porque quando a gente dá uma entonação negativa, não bem negativa, mas no momento em que você disse *Limoges?* [entonação de dúvida] às vezes a nossa entonação pode sinalizar que está errado, quando na verdade está certo. (Comentário de F2 – grifos da autora)

Com efeito, podemos observar que o comentário de F2 constitui uma enumeração de possibilidades de agir naquele específico tipo de situação. A formadora retoma precisamente a situação vivida pela estagiária,

inclusive repetindo a pergunta de compreensão que causara dúvida na estagiária. E, ela passa, então, a analisá-la em termos de diferentes possibilidades de reagir em função das respostas dadas pelos alunos e em função dos objetivos pedagógicos visados, por exemplo, confirmar logo que a resposta está correta ou pedir que um outro aluno valide a resposta do colega. Para cada gesto, F2 verbaliza os enunciados possíveis, os quais constituem verdadeiras ações didáticas languageiras, tanto verbais como gestuais. Ela chama, ainda, a atenção da estagiária para o cuidado com a entonação, pois esta pode gerar diferentes significações para o aluno. Por exemplo, uma mesma frase, a depender da entonação, pode soar como uma validação da resposta do aluno ou pode, pelo contrário, configurar um sinal de que sua resposta está errada. Compreendemos, assim, que essa enumeração de diferentes possibilidades acionais contextualizadas e o detalhamento das formas de agir em função dos sentidos e objetivos pedagógicos situados estão estreitamente relacionados aos saberes da experiência, isto é, saberes construídos na e para a prática. Por isso, consideramos que o comentário, constituído de orientações didático-pedagógicas situadas, evidencia a ocorrência de uma transmissão não de teoria, mas da transmissão de *savoir-faire*, de gestos didáticos construídos na experiência e prontos para serem investidos na ação docente dos estagiários. Nesse sentido, queríamos destacar nossa aposta de que as orientações didático-pedagógicas e os gestos docentes que emergem nos diálogos de formação, isto é, na análise de situações concretas de ensino-aprendizagem, possam constituir uma fonte de saberes da experiência colocada à disposição dos estagiários.

Considerações Finais

O presente estudo buscou investigar o modo como os diálogos de formação, embasados na metodologia de autoconfrontação, permitem

compreender os saberes docentes (TARDIF, 2014) constitutivos do agir professoral de estagiários de francês, enfatizando a emergência, na análise de situações concretas de ensino-aprendizagem, de orientações didático-pedagógicas fundadas principalmente em saberes da experiência/atividade / ação (SAVOYANT, 2008).

Com esse estudo, confirmamos que os diálogos de formação criam um contexto favorável para a explicitação, a discussão e a transmissão dos saberes da experiência, isto é, saberes que se elaboram e se desenvolvem na e para a própria atividade, que orientam a realização efetiva da atividade de trabalho e que estão mais diretamente ligados ao contexto e às condições específicas de realização da atividade.

Compreendemos que a explicitação dos saberes (tanto teóricos como práticos) que servem de recurso para a construção da prática docente dos estagiários estimula a conscientização sobre os mesmos e sobre a complexidade da atividade de ensino. Essa explicitação permite, ainda, que as formadoras conheçam as dúvidas práticas dos estagiários, bem como as estratégias utilizadas por eles para constituir suas atividades, e, desse modo, possam melhor orientá-los. Nesse sentido, vimos que as orientações voltadas para os saberes da atividade / experiência têm um papel fundamental na preparação dos estagiários para lidar com as situações reais de ensino-aprendizagem e, portanto, no desenvolvimento do *savoir-faire* (saber fazer) desses futuros professores.

Finalmente, podemos afirmar que as práticas de coanálise da atividade têm favorecido a introdução dos saberes da experiência no programa da formação, permitindo que as orientações fornecidas pelos formadores se fundamentem também nesses saberes elaborados na própria experiência do ofício docente, contribuindo, por sua vez, para uma melhor preparação dos futuros professores e para uma articulação mais efetiva entre teoria e prática no contexto da formação inicial.

Referências

- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: v. 25 n°2, p. 33-60, 2016.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Hachette, Paris, 2003.
- DE OLIVEIRA, T. M. **L'interaction collaborative entre chercheur-formateur et stagiaires de français dans le développement de la criticité sur l'activité enseignante**. (2021) Trabalho de conclusão de curso. 24 f. Licenciatura em Letras Francês. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2021.
- FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, 2007, vol. 4, n. 2, p.3-15.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholé**, hors-série 1, 2003, p. 57-68.
- FARIAS, A. L. F. Pesquisa-formação no estágio supervisionado de língua francesa com base em diálogos de autoconfrontação. **Linguagem em Foco**, vol. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5471>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- FARIAS, A. L. G.; MORAES, R. M. A. de. Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas linguageiras formativas. In: FRANÇA, M. de; SOUZA, A. J. de; GRANGEIRO, C. R. P.; PEREIRA, M. L. de S. (org.). **Estudos linguísticos**: abordagens contemporâneas. Araraquara: Letraria, 2020, p. 160-192.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

SAVOYANT, Alain. Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissage*. n° 1, 2008, p. 92-100.

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.