

ALOCONFRONTAÇÃO: UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

ALLO-CONFRONTATION: METHODOLOGICAL INSTRUMENT FOR REFLECTIVE TEACHER TRAINING

Adriano Augusto Figueiredo da Silva

adriano-af2@hotmail.com

Licenciando em Letras-Francês pela Universidade Federal do Pará, bolsista de iniciação científica PIBIC-AF/UFPA.

Aline Leontina Gonçalves Farias

fraufarias@gmail.com

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará.
Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade
Docente na Universidade Federal do Pará.

Resumo

O estudo trata de uma experiência de formação de professores de francês caracterizada pelo uso da metodologia de aloconfrontação, isto é, a visualização de filmes de situações de aula e de autoconfrontação de outrem durante o estágio supervisionado para fomentar a discussão sobre a atividade docente. Apoiada na ergonomia e na psicologia vigotskiana, a pesquisa mostrou o potencial dessa metodologia para contribuir para o desenvolvimento da reflexão e da compreensão dos futuros professores sobre as situações de trabalho analisadas e também suas próprias atividades. Propomos, nesse sentido, a noção de *real interpretativo* para explicar as construções interpretativas (hipotéticas, mas também verossímeis) elaboradas pelos estagiários durante as aloconfrontações que contribuem para a (re)construção dos sentidos e evidenciam a atividade reflexiva em curso.

Palavras-Chave

Formação de professores; Estágio; Aloconfrontação; Psicologia vigotskiana.

Abstract

The study deals with a French teacher training experience characterized by the use of the allo-confrontation methodology, that is, the viewing of films of class situations and self-confrontation of others during the supervised traineeship to foster the discussion about teaching activity. Supported by ergonomics and Vigotsky psychology, the research showed the potential of this methodology to contribute to the development of reflection and understanding of future teachers about the work situations analyzed and also their own activities. In this sense, we propose the notion of *interpretative real* to explain the (hypothetical but also credible)

interpretative constructions elaborated by the trainees during the allo-confrontations that contribute to the (re)construction of meanings and highlight the ongoing reflexive activity.

Keywords

Teacher training; Traineeship; Allo-confrontation; Vygotsky psychology.

1. Considerações iniciais

|| A evolução das novas tecnologias tornou possível a prática de modelos de formação inovadores em sala de aula pela utilização de recursos como o uso de dispositivos móveis baseados no conceito de *mobile learning*¹. Contudo, essas modalidades têm focado muito mais a aprendizagem de um dado conteúdo por indivíduos aprendentes do que necessariamente a aprendizagem de um ofício por um futuro profissional. Por exemplo, poucos apoios tecnológicos são dedicados à formação de futuros professores com enfoque na atividade de ensino. Todavia, os avanços no campo da tecnologia favorecem a utilização de novas ferramentas também para a formação profissional, como por exemplo, o uso de recursos audiovisuais, permitindo a realização do que se tem chamado *videoformação*.

Em pesquisa mais recente sobre experiências de utilização desse modelo de formação baseado em recursos de filmagem e vídeo, Gaudin e Chaliès (2012) constataram possíveis transformações no trabalho do professor em formação e/ou aquisição de novos saberes a partir da visualização de vídeos de *autoconfrontação*. Ou seja, uma metodologia que possibilita não apenas observar, em um tempo diferido, situações reais de ensino, mas permite também conhecer os comentários e as avaliações dos próprios professores protagonistas das situações (mas também de outros professores) a respeito da atividade filmada.

Esse método de observação possibilita aos professores iniciantes se deparar com situações, problemas e dificuldades que são recorrentes na sala de aula, e começar a refletir sobre essas questões já de uma maneira “virtual”, ou

¹*Mobile learning* é uma metodologia de ensino, para professores e alunos, que proporciona um ambiente para viabilizar a aprendizagem à distância através do uso de internet e dispositivos móveis.

seja, sem precisar estar fisicamente na sala de aula e antes de ter vivido de fato as experiências apresentadas. Nesse sentido, a videoformação se constitui como uma espécie de simulador para as aulas que serão futuramente ministradas ou, mais precisamente, como uma ferramenta de aprendizagem, aprimoramento e transformação da atividade docente, pois a partir da visualização de aulas e comentários de outros professores sobre suas experiências os professores iniciantes poderão começar a desenvolver maneiras de pensar e agir em determinadas situações, e isso pode contribuir para a constituição de suas próprias atividades. Segundo Gaudin e Chaliès (2012, p. 124), “as situações de observação de outro professor em classe ou deles mesmos permitem aos PI [professores inexperientes] concretizar e finalizar as aprendizagens introduzidas na universidade²” [tradução nossa]. Esses resultados só puderam ser obtidos graças ao acesso ao *real da atividade*³ através da autoconfrontação.

Em outra pesquisa que tomou a *autoconfrontação* como um instrumento a favor da formação de futuros professores (MAGALHÃES, 2014), também foram alcançados resultados satisfatórios em termos de formação e reflexão dos estudantes-estagiários, levando a crer em um provável impacto sobre as atividades futuras desses estudantes e a constatar mais uma vez que a *autoconfrontação* apresenta características formativas muito eficazes, e ainda há muito a ser explorado.

Tomamos, então, como objetivo de nosso estudo analisar o desenvolvimento reflexivo dos estudantes do curso de Letras-Francês de uma universidade pública do Norte brasileiro a partir de uma formação com base em filmes de *autoconfrontação* integrados às práticas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Nossa hipótese é a de que fomentar a reflexão sobre o trabalho do professor pode levar os estudantes em questão a uma transição mais realista do mundo acadêmico para o mundo profissional. Essa transição baseia-se no princípio de alternância (GAUDIN; CHALIÈS, 2012, p. 116), que visa à qualificação profissional e a uma formação equilibrada em termos de teoria e

² Todas as citações de original em língua estrangeira foram livremente traduzidas por nós.

³ Trataremos melhor deste conceito em nossa revisão da literatura.

prática, fazendo alternar formação teórica na universidade e períodos de efetiva vivência da profissão.

A *autoconfrontação*, base fundamental de nosso estudo, é uma metodologia que tem sido utilizada nos âmbitos da *ergonomia da atividade* e da *clínica da atividade* (CLOT, 2007, 2008), por isso abordamos os conceitos destas nas seções a seguir. Começamos por uma breve contextualização da história e do papel da ergonomia, passando por conceitos essenciais para a análise da atividade e, por fim, mostramos o papel fundamental da *autoconfrontação* para a compreensão e a (trans)formação profissional. Além disso, abordamos alguns conceitos vigotskianos mobilizados na discussão.

2. Ergonomia: objeto de análise, contexto histórico e principais conceitos

Nesse estudo, concebemos o ensino como trabalho (AMIGUES; SOUZA-E-SILVA; MACHADO, 2004). Logo, o ensino é algo que engloba o objeto de estudo da ergonomia que, segundo Souza-e-Silva (2004, p. 84), é entendida “como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”. Os estudos da ergonomia tiveram suas origens na Grã-Bretanha em um período pós-segunda guerra mundial, uma vertente que inicialmente se preocupava em adaptar a máquina ao homem. Uma ideologia muito proveniente do processo de industrialização daquela época. Ao mesmo tempo em que essa vertente ganhava força na Grã-Bretanha, uma outra concepção de ergonomia era desenvolvida na França. Essa outra concepção se preocupava diretamente com a adaptação do trabalho ao homem e foi denominada *ergonomia da atividade* (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87).

É na *ergonomia da atividade* que os conceitos de *atividade* e de *tarefa* são concebidos, respectivamente como a realização e a prescrição do trabalho. Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 89), “a atividade é uma resposta às prescrições [às *tarefas*] determinadas exteriormente ao trabalhador”. No caso do professor, essas prescrições são geralmente institucionais. Mas elas ainda têm caráter

incompleto, pois diante de uma prescrição um indivíduo pode agir de diferentes maneiras para alcançar aquilo que foi prescrito. Segundo Souto, Lima e Osório (2015, p. 16), “a atividade se dá no plano físico, ou motor, sendo ela observável, e no plano cognitivo, não observável”. Ou seja, a atividade abrange muito mais do que os elementos observáveis. Na verdade, arriscamo-nos a dizer que a parte não observável de uma *atividade* é muito mais complexa e extensa. Esses elementos não observáveis e implícitos são denominados *real da atividade*, que constitui um redimensionamento do conceito de atividade no âmbito da clínica da atividade (CLOT, 2001, 2007, 2008). Segundo Clot (2007, p. 116),

o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer, aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer. Sem contar, aquilo que se tem que refazer. (CLOT, 2007, p. 116)

Logo, “aquilo que se pode observar como atividade do trabalhador é, na verdade, um conjunto de atividades que venceram o conflito entre as diversas atividades possíveis.” (SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015, p. 16). Acontece que esses elementos implícitos têm uma importância fundamental para a compreensão e a construção de sentidos sobre a atividade realizada. Para isso, são necessários métodos indiretos que permitam o acesso às dimensões não observáveis.

3. Autoconfrontação, um instrumento metodológico a favor da compreensão do *real da atividade e da reflexão*

A *autoconfrontação* (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2007, 2008) é uma metodologia fortemente embasada na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana que toma registros em vídeos como recurso central para solicitar a experiência dos profissionais de um determinado *ofício* chamados a coanalizar a própria atividade. Ou seja, o profissional visualiza e comenta a sua própria atividade registrada em vídeo em diálogo com o pesquisador e outro(s) par(es). Segundo Martins (2007, p. 37), “essa metodologia visa transformar o observado em

observador de sua própria atividade” e por meio dessas observações o profissional se torna ainda mais apto para refletir e comentar sua atividade passada. A autoconfrontação tem, então, o propósito de “fazer da atividade passada do trabalhador o objeto especial de sua atividade presente” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 101). Na autoconfrontação e por meio da linguagem, busca-se criar condições mais propícias para tornar possível o acesso ao *real da atividade*, pois o profissional, em contato com sua atividade passada, pode vir a revelar as intenções, motivações e crenças que o levaram a agir de uma determinada maneira em uma determinada situação. Vale ressaltar, contudo, que cada implementação do quadro metodológico gera condições enunciativas únicas, para o que contribui a implicação e o engajamento de cada participante da e na coanálise da atividade, bem como a relação dos participantes entre si, entre participantes e pesquisador e entre participantes e a atividade objeto da coanálise.

O primeiro momento, no qual o profissional entra em contato com a própria atividade na presença do pesquisador, é denominado *autoconfrontação simples* – ACS (FAÏTA; VIEIRA, 2003). Na segunda fase, o indivíduo confrontado é convidado a observar e comentar a atividade de outro profissional (em geral um colega de ofício), que também já passou pela experiência de ACS. Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 102), “são comuns, nessa fase, as controvérsias profissionais sobre os estilos das ações de cada um dos participantes”. Logo, os profissionais podem ter contato com outras maneiras de agir em situações similares. Esse segundo momento é denominado *autoconfrontação cruzada* – ACC (CLOT *et al*, 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003).

Além das etapas que englobam a metodologia original da *autoconfrontação*, existe ainda outro dispositivo, bastante usado em formações baseadas em videoformação, chamado *aloconfrontação* (FLANDIN; LEBLANC; MULLER, 2015), que também foi inserido no processo metodológico de nossa pesquisa. A aloconfrontação consiste em momentos de visualização e discussão de um vídeo de autoconfrontação por terceiros. No nosso caso, trata-se do momento em que os estudantes estagiários do curso de Letras-Francês visualizam e discutem registros de aulas e de comentários de outros professores,

os quais eles não necessariamente conhecem e que não estão presentes aos novos momentos de discussão e reflexão a partir de suas situações de aula e de comentários⁴.

4. Instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal

Instrumento psicológico, que remete aos elementos auxiliares no desenvolvimento das chamadas funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária e a memória lógica, é um conceito proposto por Vigotski. Segundo Friedrich (2012, p. 56), “o instrumento psicológico utilizado tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor”, ou seja, a realização de uma tarefa pode ser natural ou mediatizada por um instrumento psicológico de uma maneira artificial. Ainda segundo Friedrich (2012), “os processos psíquicos que são dominados, regulados e controlados por meio dos instrumentos psicológicos sempre são processos naturais” e que mesmo sofrendo intervenções ditas artificiais eles continuam sendo orgânicos e naturais. Logo, uma função psíquica superior é composta por três elementos: a tarefa a ser feita, o instrumento psicológico e o processo psíquico necessário (VIGOTSKI 1930/1985 *apud* FRIEDRICH, 2012, p. 55). Vigotski ainda difere instrumento psicológico de instrumento ou ferramenta de trabalho: ainda que sejam dois instrumentos com a função de intermediar a atividade do homem e seu objeto, as transformações feitas por esses instrumentos estão em planos diferentes. Segundo Friedrich (2012, p. 57), “o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole”.

Outro conceito vigotskiano fundamental para nossa pesquisa é a *zona de desenvolvimento proximal* - ZDP. Como explica Dantas-Longhi (2013, p. 41), “Vigotski define a ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento

⁴ Apresentamos melhor o contexto da pesquisa na seção Metodologia.

presente, correspondente às funções psicológicas já consolidadas, e o nível de desenvolvimento proximal, que diz respeito às funções em processo de maturação”. Assim, encaramos aqui a ZDP e o conceito de instrumento psicológico como indicadores do desenvolvimento humano. Retomaremos esses conceitos em nossas análises a fim de apontarmos a construção de possíveis desenvolvimentos da reflexão e da compreensão dos estagiários participantes sobre a atividade docente.

5. Metodologia

A pesquisa-intervenção partiu do pressuposto de que os aportes da análise da atividade e, em particular, a metodologia de autoconfrontação poderiam contribuir para a inserção e o desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial de professores. A partir dessa hipótese, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: 1) analisar filmes de *autoconfrontação*, para que pudéssemos 2) classificar sequências a serem integradas às práticas da disciplina de Estágio Supervisionado e que atendessem às dúvidas e curiosidades dos alunos participantes. Com essas sequências selecionadas, conseguimos 3) elaborar dispositivos de formação, ou seja, editar essas sequências em um único filme, e integrá-los às práticas da disciplina. Por fim, para chegar aos nossos resultados, foi necessário 4) analisar os enunciados produzidos pelos alunos nos momentos das discussões nas aloconfrontações.

6. Contextualização da pesquisa

Participaram dessa pesquisa estudantes da Licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará, matriculados nas últimas fases de seu percurso de formação, especificamente nos Estágios Supervisionados I e II. Essa atividade do currículo acadêmico da licenciatura está fortemente relacionada ao princípio de alternância, pois encaminha os estudantes aos estabelecimentos de ensino para observar professores experientes na área, e manter contato com o cenário profissional no qual em breve eles possivelmente estarão inseridos. As atividades

do estágio são articuladas da seguinte forma: algumas horas semanais os estagiários dedicam à observação de turmas de francês e tomam notas sobre diversas questões envolvendo as situações de ensino-aprendizagem da língua, sobretudo aspectos didático-pedagógicos, mas também outras temáticas emergentes específicas; mas, ao longo da semana, são fixados dois encontros entre a formadora e os estagiários, nos quais um momento é dedicado à discussão sobre as observações. Os estudantes têm, então, a oportunidade de formular discursivamente suas opiniões sobre os pontos destacados em suas observações. É nesse segundo momento, em específico, que houve a pesquisa-intervenção com a integração de filmes de *autoconfrontação* para gerar sessões de discussão da atividade docente a partir de sequências filmadas de aula bem como sequências de comentários do professor protagonista da atividade. Esse confronto com o filme da atividade de outrem configura o que se tem chamado *aloconfrontação*, mas entendemos também esse momento de discussão mediada pela pesquisadora-formadora como *diálogos de formação*, dado o propósito de fomentar entre os estagiários (futuros professores e professores iniciantes) o debate e a reflexão sobre situações concretas da profissão. Todos os estagiários então matriculados no Estágio Supervisionado participaram da pesquisa-intervenção, bem como a professora-formadora (PF) responsável pela disciplina de estágio, além da professora-pesquisadora (PP), que realizou a pesquisa-intervenção com a autorização de PF. Ressaltamos, ainda, que as discussões foram registradas em áudio para serem transcritas e analisadas posteriormente. Assim, constitui o objeto do presente estudo diálogos resultantes de duas aloconfrontações realizadas no primeiro semestre de 2018.

Na primeira etapa, na qual preparamos as condições para a aloconfrontação ou diálogo de formação, seguindo as sugestões de Magalhães (2014), realizamos entrevista com os estagiários para levantar possíveis temas, dúvidas e problemas para orientar a escolha das sequências de aula e autoconfrontação filmadas. Nesse momento, surgiram temas como o dinamismo do professor em sala de aula, a condução de uma aula de língua estrangeira e a correção fonética. Esse levantamento foi importante para engajar os estagiários

nas discussões e estimular a construção, por eles mesmos, de soluções e alternativas para as dúvidas e situações problemáticas.

7. Corpus

Para a constituição do nosso *corpus*, foram feitas as transcrições dos diálogos registrados em áudio no momento das discussões em sala de aula. Nas transcrições, representamos os participantes da seguinte forma: PF (professora formadora), PP (professora pesquisadora), AM, AD, AJ, AI (estudantes estagiários).

Ainda como ferramenta de análise e para um bom entendimento de nossas interpretações, é necessário uma breve descrição dos participantes dessa pesquisa.

8. Descrição dos participantes

AM: No período das disciplinas de Estágio supervisionado I e II, AM atuava como estagiário bolsista de francês nos cursos livres de línguas estrangeiras da universidade. Queremos ressaltar que AM, ainda como graduando do curso de Letras-Francês, já atuava como professor na área das Ciências Biológicas, apresentando, então, certo grau de experiência na docência. Além disso, AM é pai de três filhos, casado e ingressou no curso já com um conhecimento prévio da língua francesa.

AJ: Também atuava nos cursos livres como estagiária bolsista em turmas de níveis iniciais de francês. Mas, diferente de AM, antes de atuar nos cursos livres, AJ ainda não havia tido experiências em sala de aula como professora. AJ ainda estava terminando sua primeira graduação e ingressou no curso sem muitos conhecimentos prévios da língua francesa.

AD: Paralelamente à formação em Letras-Francês, AD segue uma carreira militar e ministrava aulas de francês fora do ambiente da universidade, também para alunos de nível iniciante. Vale ressaltar que além de sua vida acadêmica e profissional, AD também é mãe.

AI: Até o fim de nossas intervenções AI ainda não havia ministrado aulas de francês. Seus únicos contatos com a docência foram suas experiências enquanto aluna da graduação e das práticas de observação do estágio.

PF: Professora efetiva da licenciatura em Letras-Francês há cerca de quarenta anos. Portanto, formadora com longa experiência no ensino de francês e na formação de professores de línguas. Era, no momento da pesquisa, responsável há alguns anos pelas disciplinas de Estágio Supervisionado.

PP: Também professora efetiva da licenciatura em Letras-Francês, mas há apenas cerca de dois anos. Coordenadora de grupo de pesquisa em linguagem e análise da atividade docente com enfoque no uso da metodologia da autoconfrontação para a formação. À época das aloconfrontações aqui analisadas, era professora de disciplinas no âmbito da Didática do Francês.

Passamos agora à discussão dos diálogos de formação transcritos, na qual tentamos apontar elementos dialógicos que, com base nos conceitos até aqui mencionados, sinalizam uma janela de desenvolvimento reflexivo dos estagiários participantes.

9. Emergência do *real interpretativo* como etapa do desenvolvimento da reflexão

Abordamos, nessa seção, duas sequências de diálogos correspondentes à integração de vídeos de autoconfrontação, configurando momentos de aloconfrontação como ferramenta de formação. Na primeira aloconfrontação, os estagiários foram confrontados a situações de aula de alemão como língua estrangeira e de autoconfrontação filmadas em uma escola pública na França⁵. Já a segunda aloconfrontação tratou de situações de aula de francês como língua estrangeira em um curso livre no Brasil. Os professores protagonistas de ambas as situações eram iniciantes: um professor de alemão recém-formado e em seus

⁵ As sequências usadas nessa aloconfrontação eram oriundas da plataforma *Néopass@ction* (<http://neo.ens-lyon.fr/>), cuja proposta é oferecer recursos ligados a pesquisas que envolvem a observação do trabalho de professores. Agradecemos a concessão do acesso aos vídeos da plataforma.

primeiros anos de carreira docente (no contexto francês) e uma professora estagiária de francês ainda em formação inicial (no contexto brasileiro). Os estagiários participantes da pesquisa-intervenção foram informados das especificidades de realização e filmagem das aulas e das autoconfrontações antes de iniciar cada sessão de aloconfrontação. A escolha dessas sequências de aula e de autoconfrontação com professores pouco experientes teve o propósito de apresentar situações próximas àquelas que os estagiários supostamente viveriam em breve como professores iniciantes, para antecipar o debate sobre dificuldades típicas do início na docência e fomentar a reflexão sobre as possibilidades de ação nessas situações.

A primeira situação explorada exibiu o professor de língua alemã, que, no momento do registro de sua atividade, trabalhava com adolescentes do nível três em uma escola francesa de ensino de secundário⁶. Vale ressaltar que a escola estava inserida em um ambiente denominado de *zones d'éducation prioritaires*⁷ (ZEP), que são territórios onde as dificuldades sociais como a desigualdade e as dificuldades econômicas são mais acentuadas. O governo francês, por sua vez, tenta combater esses problemas por meio de reforços pedagógicos nas escolas. Ainda como pontos importantes para a contextualização dessa situação, apontamos que o professor em questão, no momento do registro de sua aula, ainda era caracterizado como um professor inexperiente, no sentido de que exercia a função há pouco tempo. Essa informação é também fornecida pelo próprio professor no momento da sua entrevista de *autoconfrontação*, onde ele também revela nunca ter tido contato com esse tipo de público. Por fim, sua turma de alunos ainda estava no início do ano letivo. Logo, o professor autoconfrontado ainda não havia ministrado um grande número de aulas para esses alunos.

Nessa primeira análise, os estagiários participantes haviam acabado de assistir às sequências nas quais o professor novato tinha dificuldades para manter o controle em sala de aula. Os alunos estavam agitados em um clima muito desorganizado e barulhento. O professor, por sua vez, tentava, por meio

⁶ Correspondente ao ensino médio no sistema brasileiro de ensino.

⁷ Zonas de educação prioritárias.

de pequenas ordens, estabelecer o controle e fazer os alunos se manterem em seus respectivos assentos. Não obtendo êxito em suas ordens, o professor fica parado por alguns minutos de braços cruzados como uma tentativa de conseguir o silêncio, uma estratégia sem resultados potencialmente positivos. Após a exibição da sequência, a pesquisadora leu os comentários feitos pelo professor no momento da *autoconfrontação* em diálogo com o pesquisador, onde ele aponta que a concepção e a intenção que embasavam o seu gesto era a ideia de que a aula deve começar apenas quando se apresentam o devido silêncio e a calma, vistos como condição para se iniciar uma rotina didático-pedagógica.

PP: “classe muito difícil, nível extremamente fraco, depois de 3 anos de alemão, *voilà* eu chego em uma classe que tem uma herança pesada...” ((fala do professor R.)) “há conversas, clima agitado, tu estás recuado, perto do quadro, os braços cruzados, tu esperas...” ((fala do pesquisador)) “eu me mantenho distante... assim... para mostrar a eles... que eu espero o silêncio... porque no começo do ano eu partia do princípio de que a gente começa uma aula no silêncio... na calma... na concentração... é isso... eu mostro que eu estou pronto e eu tento fazer com que eles tenham consciência... de que são eles que decidem... eles estão no terceiro [ano]... é uma classe que tem desafios... tem o exame de certificação do segundo ano ora... são eles que decidem...” ((fala do professor R)) o que vocês têm aí com esse comentário ?((pergunta PP)).

Após a leitura, a pesquisadora passa a palavra para os estagiários, perguntando suas opiniões acerca da sequência visualizada e do comentário do professor. Nesse momento, já podemos observar que as palavras do professor autoconfrontado funcionam como um elemento ativador da reflexão, pois AM se pronuncia quase que instantaneamente, retomando e se posicionando em relação a uma das ideias manifestadas no comentário do professor:

AM: *eu acho que ele passa muito a responsabilidade pra adolescentes... entendeu?...acho que ainda não é o momento de o adolescente ter essa/ é claro que a gente tem que começar a treinar tem que começar... mas eu vejo que ele passa completamente essa responsabilidade pra eles... ele não vai ter isso... se ele não tiver uma postura diferente... face aos alunos lá... eu acho*

AD: *tu queres dizer que ele deixa os alunos à vontade demais né?*

AM: *exatamente... é... ainda mais... levando-se em consideração que é um grupo... problemático... parece que é isso né?*

PP: *um grupo difícil*

Nessa sequência, AM não se apoia somente na problemática que está mais visível e que é facilmente abordada quando analisamos somente a atividade

realizada, nesse caso, o clima agitado dos alunos e as ordens que não foram obedecidas. AM começa uma reflexão sobre o público: *“Eu acho que ele passa muito a responsabilidade pra adolescentes... entendeu?”* e como essa estratégia é questionável quando direcionada a alunos adolescentes extremamente agitados: *“ele não vai ter isso... se ele não tiver uma postura diferente... face aos alunos lá... eu acho”*. AD com sua pergunta *“Tu queres dizer que ele deixa os alunos à vontade demais né?”* - mostra que está de acordo com AM nesse momento. Mas, sobretudo, seu comentário permite-nos também compreender a construção de sentido que se realiza na interação AM-AD, reforçando a ideia de que o professor não tem experiência com esse tipo de aluno e que seria necessário adequar suas estratégias e sua postura ao público. AM, em sua segunda fala, retoma sua reflexão sobre o tipo de público confrontado pelo professor em questão *“ainda mais... levando-se em consideração que é um grupo... problemático... parece que é isso né?”*. Fica evidente que a discussão desencadeada pelo visto e ouvido no vídeo ultrapassa o caminho que nos leva a dizer apenas o que é adequado ou não, e conduz os sujeitos a buscarem compreender e explicar as situações com base em elementos ainda não discutidos e que nem sequer foram comentados pelo professor protagonista da atividade. Ou seja, AM apoia suas reflexões em suas premissas e/ou experiências vivenciadas, por exemplo, experiências prévias em sala de aula, já que AM atua como professor em outra área; possivelmente ele resgata aí também o conteúdo de disciplinas teóricas da graduação que poderiam tê-lo levado a refletir sobre o público ou, ainda, experiências vividas fora da sala de aula. Além disso, vale lembrar que AM é pai de três filhos, logo, essas reflexões sobre o público adolescente podem ter sua origem justamente em suas experiências como pai. É claro que estamos falando aqui de possibilidades, mas acreditamos serem pontos importantes para a constituição de nossa análise que podem nos levar a uma interpretação mais apropriada.

Para dar continuidade às ideias expressas pelo professor autoconfrontado, PP continua a leitura da transcrição dos comentários:

PP: *então o que ele explica? “sim...eu estou de alguma maneira irritado” ((lendo a fala do professor R)) mesmo se ele não demonstra... ((Fala da própria PP))[...] “é certo... mas enfim eu contenho tudo isso e :: eu de verdade não posso/eu prefiro essa atitude de retração... mais do que aquela do professor que vai fazer os alunos retornarem à ordem gritando... se estressando” ((continua lendo a fala de R))[...] “porque eu não sou bom pra agir dessa maneira...eu :: eu não sei gritar assim... se eu me irrita eu gaguejo[...] e eu desejo que meu trabalho seja um pouco :: enfim que ele seja agradável... eu escolhi esse trabalho porque eu gosto dele... que ele seja agradável então... eu não tenho o desejo de me estressar” ((fala do professor R)).*

Após a leitura das transcrições, AD propõe em sua fala uma possível resolução para o problema:

AD: *eu acho... não sei se eu vou falar besteira... eu acho que é uma questão de cultura... tem professores que... sei lá... não sei como seria o de francês entendeu?... não sei se a cultura deles é assim de falar alto de chamar atenção alto... deu pra perceber aí que ele é educado demais... ele é gentil demais entendeu? então a gente não sabe se isso pode ser a cultura dele digamos que a criação... eu acho assim que... pra organizar a classe policial os alunos que ele poderia falar em voz alta utilizar uma voz clara... “atenção pessoal silêncio eu quero começar a aula e tal” ((AD aumenta o tom da voz como se falasse para os alunos))*

Percebemos que a solução sugerida por AD para a ação do professor naquela situação se baseia em outro ponto importante a ser explorado, relacionado à cultura e aos costumes em que o indivíduo está inserido: *“sei lá... não sei como seria o de francês entendeu?... não sei se a cultura deles é assim de falar alto de chamar atenção alto...”*. Esse elemento, em momento algum, foi tocado pelo professor ou pesquisador presente nos vídeos, mas foi abordado prontamente por AD, por estar vendo a situação de fora, de outro ponto de vista. Ora, uma pessoa que está imersa em seu contexto de origem, certamente não apontaria sua própria cultura como um fator motivacional para a sua maneira de agir. É o que acontece com o professor confrontado, que em sua fala diz não se ver como um professor que grita para impor a ordem *“eu prefiro essa atitude de retração... mais do que aquela do professor que vai fazer os alunos retornarem à ordem gritando... se estressando”*. AD, por sua vez, associa essa postura à cultura e aos costumes do professor, uma associação sobre a qual o professor, ele mesmo, não seria capaz de refletir, justamente por não estar vendo essa situação

no mesmo contexto, e nem com a mesma visão de AD que tem costumes diferentes em seu país.

Uma das propostas da *autoconfrontação*, segundo Martins (2007), é “transformar o observado em observador de sua própria atividade”, visando deixar o profissional confrontado em uma posição externa à situação por ele vivenciada para perceber outras dimensões do *real da atividade*, em geral, implícito para quem só tem contato com o que foi *realizado*. Porém, existem elementos que não são abordados pelo profissional no momento da sua *autoconfrontação*. Em nossas conjecturas, acreditamos em alguns fatores: I) pelo fato de a aula registrada do professor sofrer recortes em pequenas sequências a critério do pesquisador, existe a possibilidade de esses recortes terem suprimido algo que o profissional comentaria. II) pelo fato de o professor autoconfrontado não ver a necessidade de comentar algum ponto ou simplesmente por não ser capaz de comentar, pois não pode ver a situação com o ponto de vista de uma pessoa que está imersa em outro contexto, como foi no caso de AD. Logo, essas são circunstâncias que apontam a complexidade da *atividade* que não se deixa revelar em sua integralidade. Embora a *autoconfrontação* seja uma metodologia muito eficaz no sentido de explicitar o implícito e o papel do profissional confrontado ainda é de extrema importância nesse processo, visto que somente ele, enquanto protagonista, pode apontar as reais condições que englobam e orientam a sua atividade (crenças, motivações, contextos, mobilizações cognitivas etc.). Mas, quando ele não o faz ou não é capaz de fazê-lo, elementos importantes podem passar despercebidos.

Contudo, os comentários de aloconfrontação permitem-nos argumentar que os participantes “segundos” ajudam a enriquecer a compreensão sobre a atividade. É como se algumas lacunas tivessem sido preenchidas respectivamente por AM e AD a partir de suas reflexões como peças fundamentais para constituir um melhor entendimento da atividade do professor em questão e também como aberturas para o desenvolvimento. Não com base apenas no *real* extraído a partir dos comentários do professor autoconfrontado, mas também apoiado no que podemos chamar de *real interpretativo*.

Propomos aqui o *real interpretativo* como um conjunto de reflexões, por parte dos estagiários participantes, realizadas no momento de *aloconfrontação*, que alcançam camadas de realidades que poderiam, ou não, terem sido abordadas no momento da *autoconfrontação*. Porém, por motivos já mencionados, passaram despercebidas pelos professores *autoconfrontados* e/ou até mesmo pelos pesquisadores, que têm o papel de, em alguns momentos, incitar comentários, embora isso não seja uma regra geral. Essas reflexões geralmente são baseadas em recursos pessoais, ou seja, no momento de discussão e construção de sentido, o participante da pesquisa recorre aos “elementos do seu vivido como formas disponíveis para agir e comunicar” (FAÏTA, 2004, s/n). Logo, suas experiências e todo um conjunto de conhecimentos prévios ajudam a construir, de uma maneira hipotética (mas também verossímil), os sentidos da *atividade*. Ou seja, o *real interpretativo* seriam construções explicativas de cunho especulativo, reflexivo e investigativo que introduzem elementos não abordados no momento da *autoconfrontação*, mas que podem contribuir para a (re)construção dos sentidos sobre as situações de trabalho analisadas. Nesse sentido, entendemos que essas especulações ou construções interpretativas possuem um grande valor para o desenvolvimento e a formação dos futuros professores. Pois, como observa Clot (2001, p. 23 – tradução nossa), citando Vigotski, “perceber as coisas de um outro modo é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas”, ou seja, o estagiário se (re)apropria de conhecimentos prévios para explicar e dar sentido às situações que, mesmo não sendo confirmados em momentos posteriores aos vídeos, podem servir de recurso para a construção da sua maneira de pensar e agir. Essa necessidade de reconstrução da atividade a partir dessas interpretações é explicada por Faïta (2004) em uma hipótese sobre a *autoconfrontação*, mas que, a nosso ver, pode se aplicar também a esse momento de *aloconfrontação* com os professores em formação. Segundo Faïta (2004),

Pelas necessidades do desenvolvimento da situação observada, como também do seu próprio ponto de vista, [o sujeito deve] 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 meio de trabalho, mas também os afetos e valores impregnando suas motivações pessoais. (FAÏTA, 2004, s/n).

Logo, para entender uma situação que está sendo vista de fora, em um primeiro momento, o sujeito tende a se apoiar em elementos baseados em suas premissas e vivências. Abordaremos melhor o *real interpretativo* em nossa próxima análise como uma das etapas fundamentais no processo de desenvolvimento reflexivo.

Para a segunda análise, separamos trechos de outro diálogo de formação. Dessa vez, a professora em questão está em uma realidade mais próxima de nossos estagiários, pois se trata de uma professora brasileira, que ministra aulas de francês em um curso livre e em uma turma de nível A1 do CECRL⁸. Os comentários se originaram de uma sequência na qual a professora filmada está aguardando seus alunos finalizarem uma atividade de compreensão oral. Na atividade, os alunos deveriam ouvir uma música e preencher no seu material, previamente dado pela professora, as palavras que estavam faltando na letra transcrita da música. A professora explicara que reproduziria o áudio somente três vezes, justificando que seria um treinamento para a prova. Durante a execução da atividade, a professora se mantém sentada à sua mesa.

Após a exibição da sequência de aula, a professora pesquisadora (PP) demanda aos estagiários o que eles poderiam comentar sobre a atividade da professora em si, sem ter contato com os seus comentários no momento da autoconfrontação.

PP: vários temas poderiam ser comentados aí né?... quer dizer... vários aspectos... [...]

AM: ela tá mais leve aí

AI: é

PP: ela tá mais leve?

AM: ela tá... eu achei

PF: gente não é fácil você ter alguém em sua sala de aula filmando você

Queremos ressaltar que nesse mesmo dia de aula os participantes já haviam discutido uma primeira sequência em que a professora filmada

⁸ *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Em português: Quadro europeu comum de referência para línguas.

desempenhava, segundo os estagiários, um papel de controle e de dinamismo: a professora sempre se mantinha de pé e circulava pela sala de aula verificando se os exercícios estavam sendo feitos ou se os alunos já os haviam feito previamente. O contato com essa sequência anterior leva os estagiários a notarem uma quebra de comportamento em relação aos deslocamentos frequentes por parte da professora na primeira sequência e uma mudança acentuada na segunda situação. Para o que corrobora a fala de AM: *“ela tá mais leve aí”*. Vale mencionar ainda que o comentário da PF *“gente não é fácil você ter alguém em sua sala de aula filmando você”* é derivado dessa mesma discussão sobre a sequência anteriormente mencionada. PF, com seu enunciado, aponta como a maneira de agir de um professor pode mudar quando ele se encontra frente a uma câmera que registra sua aula, e como isso pode causar um desconforto, principalmente quando se trata de professores iniciantes. Esse é um ponto importante a ser explorado, pois *“o estudo da atividade de trabalho [...] não pode se restringir à observação da tarefa prescrita e do produto realizado, mas deve incluir a dimensão psicológica da atividade”* (DANTAS-LONGHI, 2013, p. 67). Nesse caso, segundo a interpretação da PF, podemos levar em consideração uma possível timidez por parte da professora filmada, para o que apontam os seguintes comentários:

PF: eu ia ficar SUper tímida...

AD: a gente não vai ser espontâneo...

AI: isso influencia muito na postura do aluno...

PF: éh:... fica "ah isso aí... vai ficar... isso aí tá sendo gravado isso vai ser observado isso aí vai ser analisado"... eu acho que a gente pode se acostumar a isso mas inicialmente...

AI: inicialmente não

Nota-se, então, na fala da PF *“eu ia ficar SUper tímida”*, uma certa empatia em relação à professora filmada, uma empatia aqui importante para a construção de sentido sobre sua atividade, a partir da hipótese de que ela estaria de alguma forma intimidada com a presença da câmera. Incidimos, mais uma vez, sobre o conceito do *real interpretativo* proposto na análise da primeira aloconfrontação como um fator importante para fomentar as discussões e elevá-las a outro patamar de reflexão. AD e AI, em suas respectivas falas - *“a gente não vai ser espontâneo”* e *“inicialmente não”* -, complementares às falas da PF,

apontam uma convergência de ideias e a importância de seus comentários para e na coconstrução de sentidos.

Voltando à sequência discutida, foram apresentados comentários onde os estagiários entram em consenso sobre a professora realmente apresentar uma postura mais à vontade, diferentemente da sequência anterior.

AI: não sei realmente... a gente não consegue explicar... mas parece... eu senti ela mais à l'aise [à vontade] assim em relação à primeira sequência... ela tá me parecendo assim éh::... como se fosse uma primeira aula... meio tensa com a turma não sei... aí ela tá me parecendo assim um pouco mais dinâmica... éh::... ela... ela... a primeira sequência ela circula em sala de aula mas exatamente ela circula como se ela tivesse fazendo uma blitz... como um policial faz uma blitz... na segunda ela circula de uma forma mais assim amistosa... parece assim mais à vontade...

AM: sem dúvida a leveza é marcante... a leveza em relação à outra é... a forma inclusive como AI falou a forma como ela transita também... entre os alunos...

Após esses últimos comentários, PP retoma o vídeo, com o comentário da professora filmada sobre sua própria atividade. A partir do questionamento do pesquisador (P) na circunstância da autoconfrontação, a professora autoconfrontada (AK) revela que se sentou por não estar se sentindo bem, algo completamente fora das hipóteses levantadas pelos estagiários e pela PF.

P: eu observo que aí você sentou... cansou?

AK: o calor... tinha muito/ essa sala que é a sala primeira... QUENTE... então nesse dia eu tava já... e minha pressão baixou... minha pressão/ que eu tenho tendência a baixar a pressão... [...] aí eu sentei... porque eu não estava me sentindo bem... pra não dizer aos alunos que eu vou cair... eu sentei... aí eu sentei... e o meu nível/ as pilhas tavam já descarregando... minha pressão baixou... a sala quente demais... [...]

Após ser indagada pelo pesquisador sobre como ela contorna essas situações, a professora revela sua preocupação com a postura em sala de aula.

AK: [...] eh eu fico mais em pé não me sento... pra mim se eu sentar é como se eu perdesse assim a visão da turma... aí eu tento me levantar... gosto de andar [...] mas eu... acontece sim de eu estar cansada... às vezes a turma também tá cansada e passa pra gente... aí eu/ se eu sentar eles já estão cansados já estão desmotivados... não sei por conta de alguma coisa deles... e se eu sentar e falar baixo demais compassado assim ((baixa tom da voz)) vai todo mundo dormir... aí eu começo a falar falar falar... andar andar e a ligar o som e a andar e eles acordam mais...

Deparamo-nos aqui com a funcionalidade da *autoconfrontação* em sua melhor forma, que é justamente explicitar fatores de uma atividade que até então estavam invisíveis; bem como, a nosso ver, confirmar ou afastar interpretações manifestadas anteriormente ao acesso aos comentários dos professores protagonistas.

Nesse sentido, o acesso aos comentários da professora sobre sua atividade desencadeou novas reações dos estagiários:

PP: *o que vocês acharam?*

AM: *a preocupação dela eno::rme de não perder de vista um aluno isso é marcante né?... quando ela fala "não posso sentar porque senão já perco o..."*

PP: *perder a visão da turma né?*

AM: *pra não perder a visão da turma... quando eu tô dando aula de vez em quando eu dou uma sentadinha*

AJ: *é engraçado que eu penso dessa forma também... se eu sentar... parece assim que eu não vou conseguir enxergar todo mundo... e falar com todo mundo...*

Podemos perceber uma troca imediata na temática da discussão no momento em que os estagiários têm contato com as reais condições da atividade da professora protagonista e suas hipóteses são afastadas, como a observação de AM *"ela tá mais leve aí"*. Apontamos, então, a *autoconfrontação* e, em especial, o comentário dos professores confrontados sobre sua própria atividade como uma espécie de gatilho para novas reflexões, como uma ferramenta desencadeadora de ideias para discussões mais aprofundadas baseadas no *real da atividade*. Podemos ainda destacar a fala de AJ - *"é engraçado que eu penso dessa forma também... se eu sentar... parece assim que eu não vou conseguir enxergar todo mundo... e falar com todo mundo"*– que nos mostra como os vídeos têm o poder de tocar os estagiários, intermediando o contato destes com a própria atividade, levando-os inclusive a avaliar a própria atividade. No próximo recorte, podemos ver como AM relaciona sua própria maneira de agir com a maneira de agir da professora analisada.

AM: *não mas isso é uma realidade... só que isso não é... pra mim o que me grila... é de se preocupar MUITO com isso entendeu? é claro que eu vou sentar... eu faço isso sempre... como eu tomo água... eu vou beber um pouco... mas isso não é a totalidade da minha aula né?... eu vou estar*

sempre circulando... éh:::... mas isso aparece muito no discurso né... e é isso que me chama muito a atenção essa coisa de "eu não posso perder..."

AM mostra como as questões abordadas não interferem em sua aula, e como ele vê a situação de uma maneira diferente da professora confrontada e também de AJ cujo comentário (citado anteriormente) mostra a convergência entre o seu ponto de vista e o da professora AK. Destacamos finalmente o comentário de AJ que mostra uma evolução em seu modo de encarar a situação:

AJ: eu acho isso uma coisa normal de professor iniciante... depois ele vai se acostumando... quando eu entrei na sala... eu ficava pensando "eu tenho que ficar assim..." e tudo estava muito claro na minha cabeça... mas eu acho que é com o tempo...

Ao mudar a sua posição, que anteriormente havia dito ser como a professora confrontada, AJ nos mostra estar em um processo de desconstrução de sua própria atividade, deixando uma janela aberta para futuras mudanças, visto que ela também é professora iniciante. Logo, arriscamo-nos a dizer que AJ, nesse momento, se encontra em *uma zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI, 1997), pois se trata de um desenvolvimento ainda em maturação (VIGOTSKI, 1997 *apud* DANTAS-LONGHI, 2013). Queremos apontar aqui uma possível apropriação do discurso dos outros por parte de AJ como um instrumento de autorreflexão, podendo levar a uma transformação da sua maneira de pensar e agir a partir das ideias levantadas nesse diálogo de formação, que tem justamente a (trans)formação como principal objetivo. Há a possibilidade de AJ ter apreendido, na fala do outro, elementos reflexivos para futuras transformações da sua própria atividade. Ou seja, as falas dos participantes da pesquisa bem como a autoconfrontação exibida – ou seja, os elementos que englobam o momento de *aloconfrontação* – serviram para AJ como *instrumentos psicológicos* a favor da reflexão e da compreensão de sua *atividade*. Como explica Friedrich (2012), um instrumento psicológico está predominantemente no domínio dos signos, e todo signo possível pode se tornar um instrumento psicológico. Isso implica dizer que “qualquer objeto da realidade pode se tornar um signo” (FRIEDRICH, 2012, p. 58) e pode, portanto, servir como

instrumento psicológico. Acreditamos que ideias emergentes nos comentários dos participantes no momento de *aloconfrontação* serviram como signos que foram apropriados por AJ como instrumentos de mediação para o seu próprio desenvolvimento reflexivo, para o desenvolvimento de sua compreensão. Finalmente, essa percepção de elementos que possam levar a um desenvolvimento reflexivo não é o mesmo para todos. Os elementos que tocaram AJ e a levaram a redimensionar a sua compreensão das situações e da sua própria atividade não são, necessariamente, os mesmos que tocariam os outros participantes da pesquisa, pois cada um está em um momento particular do desenvolvimento, com suas idiossincrasias, seu ponto de vista, suas experiências e histórias singulares.

10. Conclusão

Apresentamos, nesse artigo, as etapas de um possível desenvolvimento reflexivo de estudantes estagiários da Licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará a partir de sessões de *aloconfrontação* utilizadas como instrumento de formação nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

Mostramos como as hipóteses e as interpretações iniciais realizadas pelos estudantes-estagiários e tratadas aqui como *real interpretativo* foram fatores importantes para o desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas sobre o trabalho do professor. Logo, são especulações que convergem com o objetivo base da *ergonomia* que é justamente ampliar os conhecimentos sobre o trabalho, visando a partir da sua compreensão à sua transformação e melhoria. No final de nossas análises, mostramos também como todo esse processo realizado em sala de aula pode levar os estagiários participantes a uma zona de *desenvolvimento proximal* de sua reflexão e de sua compreensão sobre as situações de trabalho e sobre sua própria atividade.

Assim, entendemos que a integração de filmes de *autoconfrontação* no contexto de estágio confirmou a hipótese inicial de que a análise da atividade pode funcionar como um instrumento de formação reflexiva, baseada não apenas em observações da *atividade realizada* de um professor, mas também no acesso ao *real da atividade* e mesmo no redimensionamento deste a partir da

coconstrução de sentidos e da compreensão nos diálogos de formação. A partir do contato com as situações filmadas e com os comentários dos protagonistas, em diálogo com a pesquisadora e a formadora, os estudantes-estagiários buscaram recursos para compreender e solucionar problemas de terceiros, e com isso formularam conjuntamente diferentes formas de pensar e de agir, que certamente estarão disponíveis para ajudá-los a refletir sobre situações futuras de suas próprias atividades.

Por fim, acreditamos que a integração da análise da atividade (em particular, a autoconfrontação e a aloconfrontação) nas práticas de formação inicial ajude a preparar melhor os futuros professores de francês para enfrentar os desafios do início na profissão, ao focar a discussão de situações concretas de atividade, permitindo uma transição mais segura da universidade para o mercado de trabalho. Práticas de formação essas que poderiam, ainda, ser experimentadas em outras licenciaturas com o objetivo de proporcionar esse mesmo entendimento sobre o trabalho do professor em outras áreas da docência.

Referências

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

CLOT, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____. Editorial. In: CLOT, Yves; PROT, Bernard; WERTHE, Christiane. (Orgs.) *Éducation Permanente*. nº 146, 2001, p. 7-16.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, 2008. <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1126/890>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*. 2000, p. 7-42.

CLOT, Yves; PROT, Bernard; WERTHE, Christiane. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*. Nº 146, 2001.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?* 2013. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2013.

FAÏTA, Daniel. Mettre au travail les genres de discours. *Polifonia*, nº 8, UFMT, Brasil, 2004, p. s/n. Disponível em:

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

FLANDIN, S.; LEBLANC, S.; MULLER, A. Vidéoformation – orientée-activité - : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ?. In: BORER, V. L. et all. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck Supérieur: Raisons éducatives, 2015, p. 179-198.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012.

GAUDIN, Cyrille; CHALIÈS, Sébastien. L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, v. 178, 2012, p. 115-130, Jan./Mar. 2012.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. *Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês língua estrangeira (FLE)*. 2014. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em linguística aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARTINS, Eliane Provate Queiróz. *O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SOUTO, A.; LIMA, K. M.; OSÓRIO, C. *Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho*. Laboreal, 2015.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

VIGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.