

Re)analysing Teaching Activity: the experience of French teachers during and after graduation

Resumo:

Recorte de uma pesquisa de Doutorado, realizada no âmbito da Linguística Aplicada, dialogando com a ergonomia da atividade e a clínica da atividade (CLOT, 2006; 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), com a perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; 2008) e com filosofia da linguagem círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), entre outros, este artigo objetiva problematizar a experiência de dois professores de francês como língua estrangeira (FLE) ao (co)analisar sua atividade docente em dois momentos: durante a formação inicial, enquanto estagiários (T1), e alguns anos após o término da graduação (T2), em situação de autoconfrontação. Para construção do corpus discursivo, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação foi empregado nos dois momentos. Ambos os professores realizaram inicialmente uma autoconfrontação simples (ACST1), enquanto cumpriam estágio curricular. Posteriormente, já graduados e mais experientes, vivenciaram uma segunda autoconfrontação simples (ACST2). O corpus construído foi analisado dentro de uma perspectiva translíngua (BAKHTIN, 2011). A análise do discurso dos professores, proveniente das interações entre pesquisadora e professores participantes, sobre sua atividade laboral apontou que o retorno tanto à atividade de estágio quanto à sua atividade de trabalho já como professores experientes possibilitou aos docentes perceberem e ponderarem sobre mudanças no seu fazer didático, encarando-as, ao nosso olhar, de uma maneira positiva, tendo em vista que as julgam como eficazes. Concluímos este artigo destacando a relevância de abrir espaços para que demais docentes possam (co)analisar sua atividade laboral, encorajando-os a ter um posicionamento crítico-reflexivo de sua prática, partindo de situações reais do seu cotidiano, no intuito de buscar compreendê-la e, eventualmente, transformá-la.

Palavras-chave: Atividade docente. Autoconfrontação. Professores de FLE.

Abstract:

This paper is part of a PhD research, carried out in the scope of Applied Linguistics, dialoguing with activity ergonomics and activity clinics (CLOT, 2006; 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), with the socio-historical-cultural perspective (VIGOTSKI, 2007; 2008) and with the circle-Bakhtinian philosophy of language (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), among others. Thus, this article aims to problematize the experience of two teachers of French as a foreign language (FLE) by (co)analyzing their teaching activity in two moments: during their undergraduation, as trainees (T1), and a few years after graduation (T2), in a situation of self-confrontation. In order to build the discursive corpus, the theoretical and methodological framework of self-confrontation was used in both moments. Both teachers initially participated of a simple self-confrontation (ACST1), while they were doing their curricular internship. Later on, graduated and more experienced, they experienced a second simple self-confrontation (ACST2). The corpus was analyzed within a translíngua perspective (BAKHTIN, 2011). The analysis of the teachers' discourse, arising from the interactions between the researcher and the participating teachers, about their work activity, pointed out that the return to both the internship activity and the work activity as experienced teachers allowed them to realize and ponder on changes in their didactic work, considering them, from our point of view, in a positive way, as he

1. Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professora efetiva da rede estadual lotada na EEM Governador Adata Bezerra.

or she sees them as effective. We conclude this article highlighting the importance of opening spaces for other teachers to (co)analyze their work activity, encouraging them to take a critical-reflective position of their practice, based on real situations of their daily lives, in order to understand it and, eventually, transform it.

Keywords: Teaching activity, Self-confrontation, FLE teachers.

1. INTRODUÇÃO

A atividade² de professores por muito tempo foi (e ainda é) vista como uma missão, um dom. Adiciona-se ainda uma visão, igualmente ainda existente, de que ensinar é transmitir conteúdo, seguir e cumprir prescrições, sendo a figura do docente reduzida a um executor, um aplicador de técnicas e de normas.

No entanto, o papel do professor vai muito além dessa visão reducionista, o professor deve ser tomado como um ator, um agente de sua prática, e que deve ser constantemente instigado a pensar sobre sua atividade, (co)analisando-a criticamente. E é nessa perspectiva que o presente texto se insere.

Assim, este artigo constitui um recorte de uma tese de doutorado³ (BESSA, 2022), realizada no âmbito da Linguística Aplicada, dialogando com áreas como as Ciências do Trabalho – sobretudo a ergonomia da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001) e a clínica da atividade (CLOT, 2010, 2017) - e a Educação, entre outras, e que buscou analisar a atividade de dois professores de francês língua estrangeira (FLE), de modo a descrever a transformação dos gestos profissionais/didáticos desses docentes no quadro da entrada no *métier* profissional.

Neste texto, voltamos nosso foco para esses participantes da pesquisa de Bessa (2022), com o objetivo de refletir sobre a experiência desses professores, partindo do seu próprio ponto de vista, ao (co)analisar sua atividade docente em dois momentos: durante a formação inicial, enquanto estagiário, e alguns anos após o término da graduação, em situação de autoconfrontação.

Quanto à sua organização, após esta introdução, na fundamentação teórica abordamos brevemente sobre a clínica da atividade, aqui atrelada à (co)análise da atividade docente, e sobre a autoconfrontação – quadro teórico-metodológico que empregado no estudo de Bessa (2022). Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada pela pesquisadora e posteriormente, de modo a provocarmos uma reflexão sobre situações (e a sua importância) de (co)análise da atividade docente, recorreremos ao *corpus* do estudo de Bessa (2022), de onde extraímos excertos e os quais analisamos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Clínica da atividade: um abordagem que teoriza a atividade laboral

Conforme sinalizamos na introdução deste artigo, a atividade do professor é, por vezes, encarada como uma missão e não como um ofício, como uma profissão, com suas demandas, suas prescrições, sua organização:

Diferente de uma concepção em que a docência é considerada um dom, ideia presente no senso comum, para as Ciências do Trabalho, sobretudo a Ergonomia e a Clínica da Atividade, a atividade de professores é vista como um trabalho, com singularidades inerentes às atividades laborais, tais como lidar com coletivos profissionais e com imprevistos, responder a (e ressignificar) prescrições (LOPES *et al.*, 2020, p. 33).

A ergonomia da atividade e clínica da atividade teorizam sobre a relação linguagem – trabalho – desenvolvimento humano e contribuem para a análise da atividade, para que se possa intervir e assim, de algum modo, auxiliar profissionais a transformar situações de dificuldade com as quais se deparam.

Convém esclarecemos que, na perspectiva da ergonomia da atividade, a ideia de atividade se opõe à de tarefa. Entende-se “a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas; a atividade de trabalho como realização da tarefa” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15). Ademais, “[...] a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto de prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede’” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15, grifos dos autores).

Nesse sentido, uma perspectiva diferente para com a atividade docente é viabilizada, pois a clínica do trabalho volta seu foco para “a experiência vivida do trabalhador: sua atividade profissional e seu modo de agir em situação concreta de trabalho” (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 106), em que o profissional é considerado como protagonista. Sendo, pois, aquele quem melhor conhece sua atividade, é o trabalhador quem deve falar sobre sua atividade laboral. Ou seja, é o professor quem conhece seu espaço (no sentido literal e figurado) de trabalho, é ele quem pode falar com

2. Esclarecemos o que concebemos como atividade na seção seguinte.

3. Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE e aprovada sob o parecer número 1.040.370/CAAE 43663815.0.0000.5534. Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro.

melhor propriedade sobre suas preocupações⁴, sobre o que (não) ocorre, entre outros pontos que envolvem o seu fazer docente.

Nessa abordagem, pesquisador e participante (trabalhador/professor) buscam (co)analisar e compreender a atividade desse trabalhador, a partir de situações concretas de trabalho (CLOT, 2010; 2017), podendo desencadear uma transformação (do) profissional e uma recuperação do seu poder de agir, muitas vezes tolhido devido a situações insatisfatórias vivenciadas no ambiente de trabalho. Assim, a análise da atividade de professores “está voltada para compreender como o professor (re)organiza suas tarefas, de modo a tornar sua ação mais eficaz e, conseqüentemente, culmine na aprendizagem dos alunos” (BESSA, 2020, p. 53).

Tendo o suporte da perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; 2008) e da filosofia da linguagem círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), a clínica da atividade emprega métodos indiretos⁵ (VIGOTSKI, 2007; 2008) para acessar dimensões da atividade que não são diretamente visíveis para aqueles que observam o trabalhador em situação de trabalho (CLOT, 2006; 2010; LIMA; BATISTA, 2016). Esses métodos viabilizam um distanciamento do trabalhador de sua atividade, o qual a vê “de fora” (BAKHTIN, 2011), possibilitando retomar essa experiência e torná-la objeto de reflexão (LIMA; BATISTA, 2016). Ademais, eles têm a linguagem como meio de exteriorizar uma reflexão acerca da atividade (VIGOTSKI, 2007). Um desses métodos indiretos é a autoconfrontação, da qual tratamos a seguir.

2.2. Autoconfrontação: um modo de viabilizar a (co)análise da atividade

Uma maneira de provocar o distanciamento do trabalhador de sua atividade é por meio do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, o qual foi empregado com professores participantes do estudo de Bessa (2022) e que consiste em um “processo dialógico que permite ao profissional [...], a partir do filme da sua própria atividade, ressignificar, em um novo contexto, a experiência vivida” (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p.109, grifos das autoras). A autoconfrontação, além de ser empregada na construção de dados, é uma atividade linguageira a qual visa a provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito e com o(s) outro(s) - ele mesmo, o(s) par(es), a atividade profissional, o pesquisador. Eis pois a razão de falarmos em (co)análise.

No que tange à sua aplicação, esse quadro teórico-metodológico se constitui de cinco fases, as quais que descrevemos brevemente a partir de Vieira e Faixa (2003) e de Clot (2010). A primeira fase é a constituição do grupo de análise. Nessa fase é escolhido, pelo menos, um par de profissionais (protagonistas) para participar do estudo.

A segunda fase diz respeito à filmagem de cada protagonista exercendo sua atividade, fase que denominamos atividade inicial. Sequências do filme gerado são escolhidas e um filme editado é exibido ao participante na fase seguinte.

A terceira fase – autoconfrontação simples (ACS) – consiste em cada participante, na presença do pesquisador, individualmente, confrontar-se com as imagens da sua atividade inicial. Nesse momento o participante pausa o filme e tece comentários sobre as imagens de si mesmo em atividade.

A autoconfrontação simples pode ser seguida de uma quarta fase, chamada autoconfrontação cruzada. Igualmente na presença do pesquisador, os dois protagonistas se confrontam com imagens da atividade inicial de cada um, bem como da autoconfrontação simples de cada um, analisando e tecendo comentários sobre o que veem. Assim, cria-se um outro espaço-tempo, mantendo-se um processo dialógico (BAKHTIN, 2011), de (co)análise de atividade desencadeada pelas imagens com as quais os protagonistas visualizam e pelas interações ali engendradas.

A última fase é o retorno ao coletivo, ou seja, ao meio de trabalho, em que a análise é estendida ao coletivo profissional. É válido destacar, apoiada em Magalhães (2019), que a autoconfrontação não se trata de um procedimento teórico-metodológico estanque; dessa forma, fases como a autoconfrontação cruzada e o retorno ao coletivo podem não ser realizadas, a depender dos objetivos traçados e do contexto em que a pesquisa se insere, como nos estudos de Magalhães (2014) e de Bessa (2022).

É importante ainda destacar que as situações de (co) análise da atividade não possuem caráter avaliativo ou julgador. Não há o certo ou o errado, mas sim o que o próprio trabalhador julgou como adequado em uma determinada situação laboral com a qual se deparou.

Tendo finalizado essa breve exposição sobre um dos aportes teóricos da pesquisa cujo recorte fazemos, passamos a tratar sobre a metodologia empregada pela pesquisadora.

4. Entendemos preocupações como “[...] interesse do sujeito em realizar uma determinada ação de modo a atingir um determinado objetivo; interesse que o professor leva em consideração na escolha de que gesto(s) mobilizar para realizar sua atividade ou mesmo durante a atividade, uma vez que as preocupações tanto antecedem o agir como podem se modificar, se atualizar ao longo da realização de sua atividade laboral” (BESSA, 2022, p. 42).

5. Para mais detalhes, bem como conhecer outros métodos cujos aportes teóricos é a ergonomia da atividade e/ou a clínica de atividade, consultar Bessa (2022).

3. METODOLOGIA

A pesquisa de Bessa (2022), de natureza qualitativa, aplicada, descritiva e longitudinal, é uma expansão de uma pesquisa anterior realizada por Moraes (2018) durante o período de 2014 a 2018. Ambos os estudos tiveram como *locus* o Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, sede Fátima.

Na primeira etapa (denominada T1), realizada por Moraes (2018) – pesquisadora que identificamos no *corpus* como PT1, a atividade de dois professores de francês como língua estrangeira (FLE), Antônia (AT1) e Francisco (FT1)⁶, foi observada durante seu período de formação inicial (em 2015). No ano seguinte, ambos professores analisaram conjuntamente suas atividades por meio de uma simples autoconfrontação (ACST1).

Em uma segunda fase (T2), realizada por Bessa (2022) – identificada no *corpus* como PT2, a atividade de Antônia (AT2) e de Francisco (FT2) foi observada em condições de formação continuada (em 2019), com os docentes já experientes, e eles participaram de uma nova autoconfrontação simples (ACST2). Após a segunda autoconfrontação, os participantes escreveram uma narrativa autobiográfica, em uma nova atividade de reflexão sobre sua história profissional.

Os instrumentos usados na segunda autoconfrontação foram o filme da ACST1; o filme das aulas atuais (T2), do qual foram retiradas situações semelhantes (ou mesmo divergentes) mostradas na ACST1; e o filme das aulas em T1, de onde também foram extraídas seqüências.

Os dados foram produzidos usando o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, de que tratamos mais detalhadamente na seção anterior deste artigo. Eles consistem em filmagens de sala de aula e de autoconfrontação simples realizadas em ambos os momentos (T1 e T2). A filmagem das autoconfrontações foi posteriormente transcrita empregando convenções adaptadas a partir de Preti (1999) e Sandré (2013)⁷. Os dados foram completados por uma narrativa autobiográfica. Em seguida foi realizada uma análise translinguística (BAKHITIN, 2011) do *corpus* construído.

Tendo abordado os passos metodológicos seguidos na construção do *corpus* da pesquisa de Bessa (2022), neste recorte trazemos para discussão excertos das autoconfrontações de Antônia e de Francisco, os quais analisamos na próxima seção.

6. Nomes fictícios.

7. Convém esclarecermos as convenções que aparecem nos excertos presentes na seção "Análise de resultados" deste artigo. Dessa forma, "+" representa uma pausa, em que mais "+" indicam maior duração da pausa; ":" demonstra prolongamento de som, em que a quantidade de ":" é proporcional ao prolongamento; "[texto]" indica comentário ou descrição de gesto; "[XX]" representa supressão de nome para preservar o anonimato e letras maiúsculas indicam acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

O primeiro excerto que analisamos é composto de dois pequenos trechos das ACST1 e ACST2 de Antônia. A fim de melhor compreender o desencadeador da interação entre a pesquisadora e a professora, é feita uma breve contextualização, partindo da descrição da atividade inicial da docente.

Assim, o primeiro trecho se trata de Antônia (AT2) visualizando a "Cena 1 – Estagiária", em que se encontra assistindo ao filme de sua autoconfrontação simples (ACST1) enquanto estava no estágio curricular. É exibida à professora cena de sua atividade inicial em T1 em que AT1 encontra-se em pé diante dos alunos, inicia a leitura do enunciado da questão a ser trabalhada e em seguida solicita um aluno para começar a leitura do texto no livro didático. A professora gesticula bastante com as mãos durante a aula, pergunta aos alunos sobre significado de palavras, bem como explica significado de outras. Vejamos a interação que se deu entre a pesquisadora em T1 e AT1 após a exibição da referida cena.

13 – AT1: Nesse momento é:: a+ a interação que às vezes eu++ a conversa flui um pouco mais, né, não foge um pouco do contexto, às vezes não é nem do contexto mas++ vai++ é: juntando outros assuntos em cima do que a gente tá fazendo.

14 – PT1: Certo é:: [xxxx] + quando você++ planeja você já prevê, né, que vai, que você acabou de fazer uma atividade envolvendo alunos, né, inclusive você nomeia, né, é:: fulano você vai fazer isso, fulano você vai fazer aquilo, vocês vão ficar em+ dupla eu vou dividir a turma em dois. Então, você já prevê isso no seu planejamento?

15 – AT1: Sim, mais pra aproveitar o tempo++ né, que às vezes quando é muita coisa vamos dividir.

16 – PT1: Certo, melhor do que fazer individualmente.

17 – AT1: Sim, porque aí levaria muito tempo e às vezes pra o planejamento pra o que eu quero fazer não dá tempo. [...] (BESSA, 2022, p. 150)

O segundo trecho é parte da interação entre a pesquisadora e Antônia, em T2, desencadeada a partir de uma seqüência da filmagem exibida à Antônia. Nela, AT2 visualiza "Cena 1 – Professora experiente". Em sua atividade inicial, AT2 encontra-se em pé, trabalha a leitura de um texto e nomeia um aluno para começar a leitura. Após leitura, AT2 direciona perguntas sobre o texto para os alunos. Segue a interação:

3 – AT2: É :: aqui, comparando as duas, talvez eu não mudei muito a forma de me relacionar, de me dirigir aos alunos. É :: no primeiro momento, né, como estagiária, tem uma questão sobre essa nomeação de pedir as atividades, né, realmente eu ainda continuo nomeando, é :: mas também tem o momento em que

eu deixo eles à vontade para responderem. Só quando eu vejo realmente uma necessidade ++ de que eles produzam e exista uma recusa (sorri) eu insisto um pouco mais nomeando. Certo?

4 – PT2: Certo, e assim, Antônia, é :: você na sua autoconfrontação, né, naquele momento você :: diz que utiliza muito do nomear para aproveitar o tempo [AT2 *confirma*], ainda é um dos motivos a nomeação?
5 – AT2: Ainda é um dos motivos, mas talvez não seja agora o principal, né, eu percebo que na verdade é que eu quero que eles produzam, né, que eu quero saber como é que tá a produção deles aí é :: não necessariamente por tempo mais. Percebo agora. Dessa forma [...] (BESSA, 2022, p.151)

Considerando as interações apresentadas, observamos que, em T1, no estágio, Antônia utilizava-se da nomeação de seus alunos no intuito de gerir o tempo (15 – AT1: Sim, mais pra aproveitar o tempo++ né, que às vezes quando é muita coisa vamos dividir) e cumprir o seu planejamento (17-AT1: [...] às vezes pra o planejamento pra o que eu quero fazer não dá tempo). Já em T2, entendemos que a professora nomeia seus alunos como o intuito de garantir a participação dos estudantes (5 – AT2: [...] eu percebo que na verdade é que eu quero que eles produzam, né, que eu quero saber como é que tá a produção deles.), não sendo mais gerir o tempo sua maior preocupação (5 – AT2: Ainda é um dos motivos, mas talvez não seja agora o principal).

Observando diretamente, ou seja, apenas olhando Antônia interagir com seus alunos em sala de aula, por meio das filmagens, vemos a professora realizar o mesmo gesto nos dois momentos (T1 e T2). No entanto, considerando as interações durante esse processo dialógico e autoconfrontativo, e conhecendo mais sobre a atividade de Antônia a partir da fala da própria professora, pudemos identificar que não se trata da mesma ação, do mesmo gesto, visto que houve mudança no objetivo de Antônia ao nomear alunos em situação de ensino/aprendizagem, em T1 e em T2.

O segundo excerto que trazemos para análise também consiste em dois pequenos trechos das ACST1 e ACST2 de Francisco. Igualmente fazemos uma breve contextualização, partindo da descrição da atividade inicial do docente, no intuito de compreender o desencadeador da interação entre a pesquisadora e professor.

Assim, o primeiro trecho se trata de Francisco (FT2) visualizando a “Cena 5 – Estagiário”, em que se encontra assistindo ao filme de sua autoconfrontação simples (ACST1). É exibida ao professor cena de sua atividade inicial em T1 em que FT1 encontra-se em pé e dá instruções sobre a atividade a ser realizada, nomeando alunos para a atividade. Vejamos a interação que se deu entre a pesquisadora em T1 e FT1:

126 – PT1: Quando você++, quando você determina né, um, as atividade né, você nomeia os alunos+ é

você prefere assim, você acha que assim surte mais resultado do que esperar que ele se voluntarie, que ele se manifeste++ isso já está realmente programado, “não, vou realizar dessa forma”++ em dá tanto tempo pra eles fazerem essa atividade.

127 – FT1: [FT1 *assiste à primeira sequência e é interrompido por PT1*] Eu acho que, eu acho que isso depende muito da turma né, e do tempo que eu tenho, então assim se você, assim né, essa questão de se voluntariar+ né, normalmente como é que eu faço, se você já está trabalhando um tema, alguma leitura, então “um voluntário?”+ “olha o professor gosta de voluntários”, então (XX) quem se volun- “olha, eu quero fazer”. Quando é leitura eu faço o seguinte, eu nunca gosto de: apontar, “fulano, você se voluntariou, já leu a sua parte, escolha alguém” né então eles mesmos vão, eu sempre gosto de fazer assim, eles vão se escolhendo né, mas quando eu vejo que realmente não, não tá funcionando, aí eu tenho que dosar de maneira que, pra certos trabalhos eu sempre escolho aqueles que: eu TENto fazer com que a escolha seja por aqueles que são mais inibidos, que são menos, que estão participando menos da aula, porque tem o aluno que se você deixar ele discursa na aula toda, [...] (BESSA, 2022, p. 119)

No segundo trecho, FT2 também comenta sobre a nomeação de alunos para fazer a leitura. O comentário é antecedido de uma sequência da filmagem em que FT2 começa a visualizar a “Cena 5 – Professor experiente”. Na cena exibida, FT2 se encontra em pé e enquanto uma aluna lê ele faz algumas correções. Segue o comentário tecido pelo docente.

112 - FT2: Isso de pedir que eles mesmos se escolham se perdeu. Ficou em algum lugar, não sei quando, como foi que parou, mas parou, né, talvez algo inconsciente. Eu acho interessante ++ eu não prestei atenção se aconteceu aqui, mas, normal-mente agora eu sigo a ordem que eles estão sentados, né. E é legal que ++ eu já per-cebi isso em algumas turmas, às vezes eu não preciso nem falar “parem”, né, às vezes até uma batida de pé, o som, sabe que é uma marcação, você para e o outro continua, né. Então assim [faz círculo com as mãos] eu acho que eu contemplo todo mundo. Não sei por que que eu mudei. Mas também não me arrependo de ter deixado de fazer assim, de fazer assim do jeito que eu estou fazendo, acho que funci-ona, né, houve essa mudança. [...] (BESSA, 2022, p.120)

Os comentários de Francisco sobre sua atividade, especificamente sobre a situação em que nomeia alunos (gesto didático nomear) durante uma atividade de leitura, demonstram que houve uma mudança na maneira de realizar essa interação com alunos em situação de ensino-aprendizagem.

Os comentários de Francisco sobre sua atividade, especificamente sobre a situação em que nomeia alunos (gesto didático nomear) durante uma atividade de leitura, demonstram que houve uma mudança na

maneira de realizar essa interação com alunos em situação de ensino-aprendizagem.

Enquanto estava no estágio supervisionado (T1), Francisco afirma usar voluntários e, a partir de então, os próprios alunos fazem as escolhas entre si (127 – FT1: [...] “fulano, você se voluntariou, já leu a sua parte, escolha alguém” né então eles mesmos vão, eu sempre gosto de fazer assim, eles vão se escolhendo né.). Já após a graduação e sendo professor experiente (T2), Francisco passa a seguir a ordem como alunos estão dispostos na sala, não sendo mais necessário apontar voluntários e usando, por vezes, o próprio corpo (“uma batida de pé”), para “indicar” que aluno deve ler (112 – FT2: [...] agora eu sigo a ordem que eles estão sentados, né. E é legal que ++ eu já percebi isso em algumas turmas, às vezes eu não preciso nem falar “parem”, né, às vezes até uma batida de pé, o som, sabe que é uma marcação, você para e o outro continua, né.).

É por meio desse processo autoconfrontativo de (co) análise de atividade que podemos conhecer mais sobre a atividade desse professor de FLE, não só como geria a situação de prática de leitura em T1 e em T2, mas também seus objetivos, suas preocupações em adotar tal comportamento: em T1, Francisco demonstra estar preocupado em garantir que todos os alunos participem da dinâmica, incluindo os mais inibidos os quais ele mesmo nomeia; em T2, o professor se vale da disposição dos alunos em círculo para garantir a participação de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atividade languageira de Antônia e de Francisco, isto é, seu falar sobre sua atividade, depreendemos que o processo de (co)análise de atividade docente viabilizou uma postura crítico-reflexiva desses professores para com sua atividade. O retorno tanto à atividade de estágio (T1) quanto à sua atividade de trabalho, já como professores experientes (T2), possibilitou Antônia e Francisco perceberem e ponderarem sobre mudanças no seu fazer didático, encarando-as, ao nosso olhar, de uma maneira positiva, tendo em vista que as julgam como eficazes, atendendo aos objetivos que almejavam alcançar.

Desse modo, concluímos este artigo destacando a relevância de abrir espaços para que demais docentes possam (co)analisar sua atividade laboral, encorajando-os a ter um posicionamento crítico-reflexivo de sua prática, partindo de situações reais do seu cotidiano, no intuito de buscar compreendê-la e, eventualmente, transformá-la.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, ago. 2015.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. *In.*: ARIAS NETO, J. M. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 136-144.
- CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAVES, C.; CHAVES, E. de O. Experiências de formação de professores. **Revista Historiar**, v. 12, n. 22, p. 58-75, jun. 2020.
- CHAVES, J. O. S.; STAMATTO, M. I. S. História Local e o Ensino de História. *In.*: MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; ARAÚJO, F. M. L. (orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 129-152.
- CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.
- JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. 533 f.
- ROCHA, A. M. C. **A docência na universidade: influências atribuídas a "Professores Referência" a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- RÜSEN, J. **Teoria da história**. Uma teoria da história como ciência. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 479p.
- BESSA, L. P. **A atividade do professor de inglês na escola pública: a comunicação oral presente em sala de aula**. Curitiba, PR: Appris, 2020. 207p.
- BESSA, L. P. **Análise da atividade de professores de francês (FLE) e gestos didáticos: implicações na apropriação do métier docente**. 2022. 183 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109446>. Acesso em: 5 de maio de 2023.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 222p.

CLOT, Y. Clínica da atividade. **Horizontes**, v. 35, n.3, p. 18-22, set/dez, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>. Acesso em: 15 ago.2018.

CLOT, Y. **O trabalho e o poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368p.

GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher, 2001.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do *expert*/especialista versus clínico/*interveniant* em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? *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.113-129.

LOPES, W. B.; MAGALHÃES, E. M.; BESSA, L. B.; MORAES, R.M.A. **A atividade docente de professores estagiários**: O que a autoconfrontação tem a revelar. *In*: Editora Poisson (org.) Série Educar- Volume 5 – Formação Docente. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. p. 32-39.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Elisandra%20Maria%20Magalh%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

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. 357 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/download/teses/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MORAES, R. M. A. de. **Práticas profissionais do trabalho docente**: uma análise à luz do dialogismo bakhtiniano e da ergonomia da atividade. Universidade Estadual do Ceará. Projeto de Pesquisa, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018.

MORAES, R. M. A. de; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p.105-120, set.- dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/559>. Acesso em: 30 dez. 2017.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. 137p.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**: approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013. 227p.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.194 p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.