

Pesquisa-formação no estágio supervisionado de língua francesa com base em diálogos de autoconfrontação

Research-education in the supervised French language internship with support in self-confrontation dialogues

Aline Leontina Gonçalves Farias  

alinefarias@ufpa.br

Universidade Federal do Pará – UFPA

Resumo

O presente artigo consiste em um relato das experiências de pesquisa-formação que temos realizado desde 2017 no âmbito do estágio supervisionado da licenciatura em Letras/Francês de uma universidade pública brasileira. Trata-se de uma pesquisa que tem como contexto o estágio enquanto componente curricular da formação inicial e tem como objeto a própria formação docente, na/para a qual intervimos com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a) visando fazê-lo servir à implementação de práticas de coanálise da atividade docente como práticas dialógicas formativas (FARIAS; MORAES, 2020). Em um primeiro momento, apresentamos a evolução da pesquisa-formação, os princípios e as fases da metodologia da autoconfrontação e as adaptações que temos realizado com o propósito de fazê-la servir como instrumento de formação. Em seguida, a análise e a discussão de algumas sequências de diálogo de coanálise, com dois diferentes grupos de estagiários, permite-nos mostrar que a autoconfrontação tem funcionado como um eixo organizador das diferentes atividades do estágio, principalmente as práticas de observação, análise e avaliação da atividade docente, amplificando os seus efeitos (trans)formativos, inclusive, na própria prática docente dos estagiários.

Palavras-chave

Formação inicial de professores de francês. Estágio supervisionado. Autoconfrontação. Coanálise da atividade docente. Práticas dialógicas formativas.

Abstract


The present paper consists of a report of research-education experiences that we have been carrying out since 2017 in the context of the supervised internship in a French teacher graduation of a Brazilian public university. This is a research that has the internship as its context and has as its object the teacher education itself, in which we intervene with the theoretical-methodological framework of self-confrontation (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a) with the aim of making it serve to the implementation of practices of co-analysis of teaching activity as formative dialogical practices (FARIAS; MORAES, 2020). At first, we present the research-education evolution, the principles and phases of the self-confrontation methodology and the adaptations that we have made with the purpose

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 13/03/2021

Aprovação do trabalho: 07/04/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5471

COMO CITAR

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. Pesquisa-formação no estágio supervisionado de língua francesa com base em diálogos de autoconfrontação. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 66-91. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5471>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

of making it serve as a education tool. Then, the analysis and discussion of some sequences of co-analysis dialogue, with two different groups of interns, allows us to show that self-confrontation has functioned as an organizing axis of the different activities of the internship, mainly the practices of teaching observation, analysis and evaluation, and has amplified its (trans)formative effects, including the effects in the teaching practice of the interns.

Keywords

French teacher education. Supervised internship. Self-confrontation; Co-analysis of teacher activity. Formative dialogical practices.

Introdução

Embora não seja recente, a questão da necessidade de promover uma maior articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores continua sempre urgente e atual. Felizmente, são múltiplos os esforços de pesquisadores e formadores visando a contribuir para uma relação mais orgânica e dinâmica entre essas duas dimensões constitutivas dos saberes profissionais docentes (TARDIF, 2014). O próprio incentivo das universidades – grandes centros de formação e de pesquisa – ao desenvolvimento conjunto do tripé ensino, pesquisa e extensão tem contribuído, a nosso ver, para fortalecer as iniciativas no sentido de alimentar o diálogo entre teoria e prática e a relação ensino – pesquisa – extensão.

Muito favorável é também o reconhecimento, na normativa¹ sobre a formação inicial e continuada de professores, de que a qualidade da formação pressupõe a articulação entre esses três eixos:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2015, p. 5).

Essa prescrição é retomada com uma nova formulação na normativa mais recente², como *um dos princípios* que regem a “política de formação de professores para a Educação Básica”, no inciso V do artigo 6º: “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão [...]” (BRASIL, 2019, p. 3). Nessa redação, enfatiza-se a articulação entre teoria e prática, relacionando-a à indissociabilidade entre os três eixos da ação/formação universitária.

Em nossas práticas como pesquisadora e formadora temos buscado explorar essa *perspectiva das relações – uma perspectiva dialógica* – como aquela que permite aproximar-se um pouco mais da complexidade e da diversidade da vida, do humano e de suas práticas (laborativas, discursivas, de ensino e de aprendizagem, de pesquisa e de formação) ao colocarmos em diálogo, isto é, em relação, os sujeitos e suas diferentes atividades e, ainda, as diferentes dimensões constitutivas destas.

Assim, nosso objetivo, nesse texto, é relatar e discutir as experiências de pesquisa-formação que temos realizado desde 2017 no âmbito do estágio supervisionado da licenciatura em Letras/Francês de uma universidade pública brasileira. Chamamo-la pesquisa-formação pois se trata de um projeto de pesquisa que tem como contexto o estágio enquanto componente curricular da formação inicial e tem como objeto a própria formação docente, na/para a qual intervimos com um quadro teórico-metodológico específico visando a fazê-lo servir ao desenvolvimento de práticas dialógicas formativas, e, por meio dessas, propiciar o desenvolvimento³ dos estagiários, de suas atividades docentes, de suas capacidades de analisar e de refletir sobre estas, e dos próprios formadores (como a própria pesquisadora-formadora que escreve esse texto). O eixo central da pesquisa-formação é, portanto, o engajamento dos estagiários em práticas de coanálise de situações concretas de ensino-aprendizagem com apoio no quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007a) com os objetivos de: favorecer as relações entre teoria e prática por meio da análise e da reflexão de/sobre experiências reais do trabalho docente; envolver os licenciandos na discussão sobre o ofício de professor e, por esse intermédio, fazê-los participar mais ativamente da coconstrução de conhecimentos; contribuir para a postura analítica e reflexiva dos futuros professores, a qual está indissociavelmente relacionada ao desenvolvimento da “linguagem sobre o trabalho” (NOUROUDINE, 2002; FARIAS; MORAES, 2020), isto é, da capacidade de analisar a própria prática. No que segue, esperamos mostrar como todos esses objetivos estão interligados e como as práticas do estágio se articulam dialogicamente, amplificando seus efeitos (trans)formativos.

Nosso relato está organizado em duas partes. Primeiramente, apresentamos a evolução da pesquisa-formação ao longo das experiências com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Nesse momento, apresentamos brevemente os princípios e as fases dessa metodologia e, depois, apresentamos e discutimos as adaptações que vimos realizando na metodologia da autocon-

frontação com o propósito de fazê-la servir como instrumento de formação no estágio supervisionado da licenciatura em Letras/Francês. Em seguida, ilustramos e discutimos alguns efeitos da integração da autoconfrontação às práticas do estágio a partir da análise de algumas passagens de diálogos de coanálise de situações concretas de ensino-aprendizagem pelos estagiários.

1 Evolução da pesquisa-formação no estágio supervisionado com base no quadro teórico-metodológico da autoconfrontação

As práticas atuais que estamos realizando e desenvolvendo⁴ como formadora, nas disciplinas de estágio curricular são a continuação (ou a evolução) das práticas de pesquisa que iniciamos em nossas experiências de mestrado e de doutorado. Desde aquele momento, temos nos apoiado em aportes das ciências do trabalho, principalmente no quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2007a), nas abordagens ergonômica da atividade docente (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; MACHADO, 2004) e clínica da atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006) para investigar a constituição da atividade docente de estagiários de língua francesa no duplo contexto de formação inicial e começo da atuação profissional. Essas abordagens fornecem noções e conceitos como *trabalho prescrito*, *trabalho real*, *tarefa*, *prescrição*, *atividade realizada*, *real da atividade* (AMIGUES, 2003, 2004; CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006)⁵ que permitem abordar o ensino de uma forma mais ampla, como trabalho, isto é, como uma atividade laborativa constituída de saberes de diferentes naturezas e na qual se entrecruzam diferentes dimensões, recursos e preocupações, às vezes convergentes, às vezes conflitantes.

1.1 Princípios metodológicos e fases da autoconfrontação

Nesse sentido, a autoconfrontação surge como uma metodologia de análise das atividades laborativas destinada a fazer emergir, na atividade discursiva dos protagonistas das ações analisadas, uma parte implícita considerável do trabalho – *o real da atividade*, *o gênero profissional*, *os estilos* (CLOT; FAÏTA, 2016) – permitindo transformar para compreender, e compreender para transformar a

4 A escolha do termo não é sem propósito, mas visa marcar que se trata de uma prática aberta às transformações necessárias, pertinentes, estratégicas e, por vezes, inevitáveis como veremos mais adiante nesse relato.

5 Recomendamos a leitura dos textos de referência para conhecimento das abordagens, bem como das noções e conceitos aqui citados, pois não é objetivo desse texto apresentá-los.

atividade a partir da discussão e da interpretação coletivas das situações de trabalho. A autoconfrontação visa, portanto, “alimentar ou restabelecer o poder de agir” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 34) dos trabalhadores e dos coletivos, criando novos contextos para incitar um “triplo desenvolvimento”: “da situação *revivida* através da confrontação do sujeito com o filme de suas ações anteriores, do objeto de sua atividade, do próprio sujeito face a suas próprias escolhas e compromissos anteriores⁶” (FAÏTA, 2007b, p. 63-64) (grifo do autor). Nesse processo, é “a relação dialógica [...] que oferece as condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo* pelo qual a atividade pode se retrabalhar e então se revelar” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 47) (grifo dos autores).

De fato, a autoconfrontação está fundamentada em dois eixos teóricos basilares: o *dialogismo bakhtiniano* (BAKHTIN, 2010), que destaca a centralidade da linguagem nas atividades humanas e a natureza dialógica da linguagem, em que o “eu” se constitui sempre em relação com o/ao outro; e a *teoria sócio-histórico-cultural* (VIGOTSKI, 2008), erigida também em torno da constatação do papel fundamental e instrumental da linguagem e da mediação no desenvolvimento humano.

Com efeito, o desenvolvimento, na perspectiva vigotskiana, segundo Brosard (2012), está relacionado ao uso de *mediadores* (todos os signos possíveis, dentre os quais a linguagem tem uma vocação primordial) como instrumentos na atividade do indivíduo, a partir dos quais ele passa a poder atribuir a si mesmo objetivos e a poder produzir e transformar não apenas o meio em redor, mas também seu próprio modo de funcionamento. Nesse sentido, o desenvolvimento é concebido como “a transformação produzida *no* indivíduo pela construção de novas formas de atividade devido à utilização por esse mesmo indivíduo das produções culturais colocadas à sua disposição⁷” (BROSSARD, 2012, p. 99).

Seguindo essa perspectiva, um dos aspectos primordiais da autoconfrontação está na forma de associar os participantes da coanálise como protagonistas da atividade languageira e discursiva de interpretação e de transformação das situações. Desse modo, o “dispositivo metodológico” busca tornar-se “um instrumento para a ação dos próprios coletivos”, fornecendo um contexto em que o trabalho se torne “um objeto de reflexão para os interessados” (CLOT; FAÏTA, 2016,

6 Todas as traduções são de nossa responsabilidade. No original: “de la situation *re-vécue* à travers la confrontation du sujet au film de ses actions antérieures, de l’objet de son activité, du sujet lui-même mis en présence de ses propres choix et compromis antérieurs.” (FAÏTA, 2007b, p. 63-64)

7 “[...] la transformation produite *dans* l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités du fait de l’utilisation par ce même individu des productions culturelles mises à sa disposition” (BROSSARD, 2012, p. 99).

p. 34). Por isso, a organização de diálogos constitui a mola principal dessa abordagem e a troca verbal constitui o espaço mesmo do desenvolvimento: “no diálogo, o homem não só se manifesta ao exterior, mas torna-se, pela primeira vez, o que ele é realmente e não unicamente aos olhos dos outros, [...] aos seus próprios olhos igualmente. Ser é comunicar dialogicamente.” (BAKHTIN, 1970 apud CLOT; FAÏTA, 2016, p. 43).

Em termos de sua organização e desdobramento metodológicos, a autoconfrontação prevê diferentes fases: a constituição de um grupo de análise constituído por trabalhadores e pesquisadores; a realização de autoconfrontações simples e cruzada; e a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional, isto é, ao grupo de trabalhadores envolvidos na pesquisa.

Conforme Vieira e Faïta (2003), o grupo de análise deve ser um grupo representativo do coletivo profissional associado à pesquisa. Sua constituição está relacionada à primeira fase da pesquisa que consiste na escolha das situações e dos profissionais que serão filmados. Uma vez feita a seleção, passa-se à observação e à filmagem das situações de trabalho. A utilização da *imagem animada* (FAÏTA, 2007a) – filme da situação de trabalho – tem um papel fundamental na metodologia: ela é o principal suporte das observações, a fim de transformar os sujeitos em observadores e analistas da própria atividade, engajando-os em uma atividade discursiva de compreensão, reconcepção e transformação da experiência de trabalho.

As sequências de atividade laborativa filmadas são editadas para compor um filme representativo do trabalho dos protagonistas, o qual se tornará objeto da autoconfrontação simples (ACS). Nesse momento, as sequências da atividade de cada trabalhador são mostradas individualmente a cada um deles para suscitar seus comentários sobre o próprio trabalho. Assim, participam do diálogo de autoconfrontação simples o sujeito, as imagens de sua atividade laborativa e o pesquisador. Essa fase da autoconfrontação visa criar uma contextualização e uma “primeira fonte de significação concreta” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33) da atividade inicial pela produção de um discurso do protagonista em referência às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam a respeito de seu trabalho.

A autoconfrontação cruzada (ACC) refere-se à confrontação dos dois participantes das autoconfrontações simples com as imagens das situações de trabalho um do outro e com os comentários de cada um deles sobre suas atividades, sempre com a mediação do pesquisador. O propósito dessa fase é ampliar a contextualização das situações, a reformulação e a avaliação das ações, além

de oportunizar uma confrontação das diferentes formas de pensar e de agir em cada situação. Nesse processo, a linguagem tem um papel fundamental, “longe de ser para o sujeito apenas um modo de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que ele vê, torna-se um meio para levar o outro a pensar, a sentir e a agir de acordo com sua perspectiva.”⁸ (PAULHAN, 1929 apud CLOT *et al.*, 2001, p. 22).

O conjunto das filmagens das etapas anteriores pode ser editado e submetido à coanálise do coletivo profissional. A ideia dessa fase é produzir uma espécie de “filtragem” da experiência profissional, colocada em debate a partir de sequências de imagens e falas das fases anteriores escolhidas na edição. Segundo Clot *et al.* (2001) visa-se, assim, criar um ciclo discursivo em que se tece uma relação entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem e o que eles fazem do que eles dizem.

Na próxima subseção, mostramos como temos nos apropriado desse quadro metodológico, adaptando-o para servir como instrumento de ação de sujeitos inseridos no contexto específico da formação inicial docente, mas sempre orientando nossas ações pelos princípios dialógicos e clínicos sobre os quais repousam as forças motoras do desenvolvimento.

1.2 Adaptações da autoconfrontação como práticas de formação no estágio supervisionado

Há cerca de uma década, temos buscado compreender melhor como o professor-estagiário de francês língua estrangeira vivencia suas primeiras práticas docentes e tira delas aprendizagens para a constituição de sua atividade profissional de ensino da língua. Na ocasião da pesquisa de mestrado (FARIAS, 2011), pudemos confirmar que a metodologia da autoconfrontação, de fato, permitiu um conhecimento mais aprofundado sobre a constituição da atividade docente das professoras estagiárias⁹ na fase de “entrada no ofício”, como também permitiu compreender os recursos que elas mobilizavam e desenvolviam para responder às demandas da prescrição e das situações concretas de ensino, a partir da emergência de aspectos do *real da atividade no discurso sobre a atividade*. Além disso, pudemos atestar como a própria situação da coanálise propiciou às estagiárias o contexto para elaborar novos recursos, via atividade discursiva, para

8 “[...] loin d’être seulement pour le sujet un moyen d’expliquer ce qu’il fait ou ce qu’il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui.” (PAULHAN, 1929 apud CLOT *et al.*, 2001 p. 22).

9 O uso do feminino aqui indica que apenas professoras estagiárias participaram da pesquisa naquele momento.

compreender suas atividades, assim como propiciou também a elaboração de recursos potenciais para suas ações futuras (FARIAS, 2016).

Com efeito, a autoconfrontação favorece o uso criativo da linguagem, uma vez que o quadro metodológico visa justamente liberar os sujeitos para novas formas de significar, para a construção de novas relações com o vivido, com a própria atividade, com sua ação enquanto sujeito agente e falante, como nos explicam Vieira e Faïta (2003):

A originalidade da autoconfrontação, enquanto um método de solicitação das experiências e dos saberes em ato, reside na liberação dos modos de significar oferecidos aos sujeitos. Liberação permitida pelo emprego de uma relação dialógica nova, que escapa aos limites das situações vividas anteriormente (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 51).

A partir das aprendizagens acumuladas nas experiências de pesquisa e já investida institucionalmente na posição de formadora em uma universidade pública, atuando como orientadora do estágio supervisionado, pude efetivamente aliar minhas práticas de pesquisa e de formação, apostando na integração da co-análise de situações concretas de ensino-aprendizagem como um instrumento para favorecer o engajamento dos estagiários em *práticas linguageiras potencialmente formativas* (FARIAS; MORAES, 2020) de análise e de reflexão sobre a atividade docente.

De início, inspirado na pesquisa de Magalhães (2014), o projeto de pesquisa-formação propunha utilizar um acervo de filmes de aulas e de diálogos de autoconfrontação com professoras-estagiárias de francês para enriquecer as práticas de observação do estágio. A proposta era selecionar sequências desses filmes, em função das temáticas de interesse dos estagiários (as quais foram levantadas a partir de uma entrevista semiaberta voltada para a compreensão das necessidades, dificuldades e interesses dos estagiários), para abrir um espaço dialógico em que eles pudessem discutir e refletir sobre a atividade docente com a mediação da formadora e da pesquisadora¹⁰.

Porém, ao longo das experiências, a cada semestre, fomos observando, tanto pelos resultados das primeiras intervenções como pelas particularidades do estágio supervisionado nessa licenciatura, que a proposta inicial poderia ser

10 De início, os estágios eram coordenados por uma formadora, colega nossa, que aceitou o convite para colaborar na pesquisa e autorizou sua realização nas turmas de estágio. A partir do terceiro semestre de pesquisa, a formadora do estágio se aposentou e a autora desse relato assumiu a coordenação dos estágios, tornando-se efetivamente pesquisadora-formadora responsável pela pesquisa e pela condução do estágio supervisionado.

ajustada e que a coanálise da atividade poderia ser mais amplamente utilizada em articulação com outras práticas do estágio.

Nesse sentido, nossa abordagem de pesquisa-formação dialógica e clínica encontrou o contexto propício no projeto político pedagógico do curso e na formulação das ementas dos estágios supervisionados I e II, que enfocam a *formação profissional* do professor de francês, a *atividade de ensino* e a *prática*.

Apresentamos abaixo as ementas e, em seguida, fazemos algumas considerações.

Quadro 1 – Ementas dos Estágios Supervisionados I e II

<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 204h</p> <p>Ementa: O lugar da língua estrangeira nas instruções oficiais: a LDB e os PCN (LE). A observação como técnica para aprender a ensinar: definição, concepções, princípios e metodologias. Grades de observação: foco no professor, foco no aluno, foco na relação professor-aluno. Elaboração de instrumentos/grades de observação. Princípios norteadores de uma aula de LE: as fases de uma unidade didática. Intervenções no processo pedagógico do ensino de francês. Preparação de aulas: elaboração de planos de aula, regência de aulas, análise e avaliação de aulas. O ensino como trabalho¹¹.</p>
<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 204h</p> <p>Ementa: A observação de aulas como instrumento de reflexão e de aprendizagem. A gestão de turmas numerosas. O lugar da gramática na aula de FLE. O Francês Instrumental. Intervenções no processo pedagógico do ensino de francês. Preparação de aulas: elaboração de planos de aula, regência de aulas, análise e avaliação de aulas. O ensino como trabalho.</p>

Fonte: Extraído do ementário do Projeto Pedagógico do Curso da licenciatura em Letras-Francês da universidade lócus da pesquisa (grifos da autora).

As ementas dos estágios colocam, visivelmente, a atividade docente como objeto central da formação, assumindo-a ao mesmo tempo como objeto de aprendizagem, por meio da observação, análise e avaliação de aulas, mas também pela realização de experiências práticas de preparação de aulas e intervenções pedagógicas (as chamadas regências) pelos próprios estagiários, estas últimas sendo precedidas de uma revisão teórica da metodologia de ensino pri-

¹¹ Ressaltamos que esse tópico foi incluído a partir de nossa sugestão na elaboração do novo PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso, vigente desde 2020. A partir desse tópico, trazemos para o estágio a leitura do ensino na perspectiva da ergonomia da atividade docente e de autores que estudam o trabalho docente de um modo mais amplo com aportes pluridisciplinares, dentre os quais os das ciências do trabalho.

vilegiada (isto é, abordagens pós-comunicativas).

Na fase atual da pesquisa-formação, a integração de aportes da análise da atividade, com base no quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, visa a fundamentar e coordenar as práticas realizadas no estágio e, assim, ampliar o alcance de seus objetivos formativos. A coanálise de situações concretas de ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialógica e clínica, tem funcionado, então, como eixo organizador de todas as práticas do estágio, pois permite potencializar as atividades de observação, de análise e de avaliação da atividade docente (tanto a de outros professores como a dos próprios estagiários) ao propiciar a constituição de novas relações dos estagiários com a atividade de ensino (vista, vivida, a vivenciar), consigo mesmos e com os outros, e o desenvolvimento da linguagem sobre a atividade. Isso tudo a partir da abertura de múltiplos contextos para a confrontação com situações concretas de atividade e para a discussão, o diálogo e a reflexão entre pares – formandos(as) e formadoras¹², formandos(as) entre si, formadoras entre si. E, temos percebido também efeitos da confrontação e da coanálise na atividade de preparação de aulas e na própria atividade de ensino. Ilustramos e discutimos alguns desses efeitos/desenvolvimentos na seção 2.

Apresentamos, a seguir, um quadro com os diferentes usos e adaptações da autoconfrontação realizados no período de dois anos de pesquisa-formação: entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2019.

Quadro 2 – Adaptações da autoconfrontação ao longo dos períodos de 2017.2 a 2019.1

Período	Usos da autoconfrontação	Contextualização
2017.2 ¹³	Aloconfrontação ¹⁴ utilizando nosso acervo pré-existente de vídeos de aulas e de autoconfrontações de pesquisas anteriores com professores iniciantes e professores estagiários de outros contextos externos à universidade em que atualmente realizamos a pesquisa-formação.	O objetivo da aloconfrontação era trazer para a discussão entre estagiários e formadoras sequências de aulas e de comentários de autoconfrontação versando sobre tópicos/temas apontados pelos estagiários como de seus interesses ou sobre os quais eles apresentavam dúvidas ou dificuldades. Eventualmente, também escolhíamos sequências de vídeo (de aula e autoconfrontação) a partir de novos temas que surgiam nas próprias discussões do estágio.

12 Temos contado com a colaboração de colegas formadoras nos estágios supervisionados. No quadro 2, explicitamos as diferentes colaborações no período de 2017 a 2019.

13 As codificações ANO.1 e ANO.2 significam respectivamente primeiro semestre e segundo semestre do ano indicado. Por exemplo, 2017.2: segundo semestre de 2017; e 2018.1: primeiro semestre de 2018.

14 Chamamos de aloconfrontação a confrontação com imagens da atividade laborativa e de comentários de autoconfrontação de um profissional/estagiário não presente a essa nova confrontação, isto é, trata-

	<p>Filmagens de aulas de duas das estagiárias que estavam atuando como professoras nos cursos livres da universidade.</p>	<p>Observação: nesse período, havia duas formadoras: a professora orientadora do estágio e a professora responsável pela pesquisa (autora do texto).</p>
2018.1	<p>Autoconfrontação simples com estagiárias da licenciatura da própria universidade, atuando como professoras nos cursos livres – projeto de extensão da faculdade.</p> <p>Aloconfrontação utilizando o acervo pré-existente de vídeos de aulas e de autoconfrontações.</p>	<p>Nesse período letivo, a pesquisa-formação foi dividida em duas partes: 1) realização das autoconfrontações com as professoras-estagiárias dos cursos livres; 2) realização de aloconfrontação, no âmbito no estágio supervisionado, utilizando ainda o acervo de vídeos pré-existentes, isto é, com sequências de aula e autoconfrontação em contextos externos à universidade.</p> <p>Observação: nesse período, continuamos o trabalho em dupla: formadora orientadora do estágio e pesquisadora.</p>
2018.2	<p>Aloconfrontação utilizando as sequências de aula e de autoconfrontação das professoras estagiárias da própria licenciatura.</p> <p>Autoconfrontação (estendida ao grupo) com os estagiários matriculados no estágio curricular e que estavam também iniciando suas atuações como professores-estagiários nos cursos livres da faculdade.</p>	<p>As aloconfrontações realizadas, aqui, trouxeram para o debate situações de aula e comentários dos próprios “pares”, isto é, colegas da própria licenciatura em um contexto próximo a todos – os cursos livres da faculdade.</p> <p>Levando adiante a nossa hipótese acerca dos benefícios de confrontarmos os estagiários a situações mais próximas a eles, nesse período, realizamos filmagens de aulas e autoconfrontações com os estagiários então matriculados na disciplina, com a diferença de que a coanálise da autoconfrontação foi aberta à participação do grupo de estagiários.</p> <p>Observação: as aloconfrontações e autoconfrontações foram conduzidas apenas pela pesquisadora-formadora, que, nesse período, assumiu o papel institucional de orientadora do estágio.</p>

se, nesse caso, da coanálise de situações de aula e de comentários de autoconfrontação de professores não presentes durante a nova discussão. Para isso, usamos o nosso acervo de vídeos de pesquisas anteriores cujos participantes autorizaram sua utilização em outras pesquisas e formações.

<p>2019.1</p>	<p>Aloconfrontação utilizando tanto sequências do acervo de vídeos em contextos externos à universidade como sequências de aula e de autoconfrontação das professoras estagiárias da própria licenciatura.</p> <p>Autoconfrontação (estendida ao grupo) - filmagem das intervenções pedagógicas de todos os estagiários em uma turma iniciante de francês língua estrangeira e realização de autoconfrontação com cada um dos estagiários em sessões de coanálise estendida ao grupo.</p>	<p>Iniciamos o primeiro período letivo com o novo grupo de estagiários, realizando discussões temáticas e de revisão de conteúdos teórico-metodológicos do ensino de Francês em articulação com a coanálise de situações de aula a partir do acervo de vídeos. Nesse momento, as aloconfrontações tiveram diferentes objetivos: familiarizar os estagiários com a metodologia da autoconfrontação; iniciá-los na atividade discursiva de análise de situações reais de ensino; articular a revisão dos conteúdos teórico-metodológicos da didática das línguas (DDL) com a análise de situações reais de ensino de modo a favorecer a articulação entre teoria e prática, e a apropriação de recursos para ação docente dos estagiários.</p> <p>Aproveitamos o fato de que todos os estagiários deveriam realizar intervenções pedagógicas, tradicionalmente conhecidas como “regências”, para proporcionar-lhes também a experiência de se autoconfrontar com suas ações docentes. Assim, todos os estagiários tiveram a oportunidade de preparar e realizar duas intervenções didáticas na turma de francês em que estavam fazendo suas observações, ser filmados e, em seguida, participar de uma coanálise como protagonista da experiência vivida, além de participar da coanálise das intervenções pedagógicas de seus colegas.</p> <p>Observação: nesse período, seguimos o trabalho como formadora orientadora do estágio e pesquisadora, mas contamos também com a colaboração da professora-formadora responsável pela turma de francês em que os estagiários fizeram as observações e regências e de uma professora-formadora em estágio de docência do doutorado. Vale ressaltar que esta última é professora de Francês na Escola de Aplicação da universidade, onde desempenha também o papel de tutora de estágio, isto é, acompanha os estagiários da licenciatura quando de seu estágio na escola.</p>
----------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa apresentação, passamos a discutir as adaptações feitas e como elas mostram uma evolução na apropriação do quadro metodológico da autoconfrontação.

No período 2017.1, verificamos certo estranhamento dos estagiários em

relação a algumas sequências de aula e autoconfrontação (pertencentes ao nosso acervo), cujo contexto era um tanto diferente daqueles conhecidos por eles. Entendendo, naquele momento, que as diferenças de contexto e/ou de cultura escolar poderiam estar prejudicando a identificação dos estagiários com as situações apresentadas, decidimos, com a anuência dos estagiários, realizar filmagens de aulas e autoconfrontações com as estagiárias que estavam atuando nos cursos livres do projeto de extensão da faculdade de letras estrangeiras naquele período. Contudo, essa parte da pesquisa teve que ser conduzida no semestre seguinte e fora do âmbito da disciplina “estágio supervisionado”, pois as duas professoras-estagiárias participantes já haviam concluído esse componente curricular no momento das autoconfrontações.

As aloconfrontações realizadas, no período 2018.1, mesmo utilizando o acervo pré-existente, surtiram um efeito diferente no novo grupo de estagiários. De algum modo, os estagiários desse período conseguiram encontrar pontos de interesse no que viram e ouviram, pois reagiram tanto a sequências de aula como a comentários de professores autoconfrontados, engajando-se no debate com os colegas e com as formadoras e realizando efetivamente uma atividade discursiva e interpretativa sobre as situações de ensino-aprendizagem observadas. O que nos levou a concluir que a capacidade de se identificar ou de se projetar nas situações e comentários observados podem variar em função das experiências e saberes de cada indivíduo bem como das particularidades de cada grupo¹⁵.

No período 2018.2, adaptamos a forma de condução da autoconfrontação. Em vez de proceder à coanálise entre professor-estagiário – filme de sua atividade docente – pesquisadora-formadora, decidimos expandir os interlocutores da coanálise, trazendo as sequências de aula para o debate no grupo do estágio supervisionado. Essa adaptação busca fazer uma mescla da ACS com as fases de ACC e de extensão ao coletivo profissional (no nosso caso, um coletivo de formação composto pelos estagiários e as formadoras), mas mantendo, pelo menos, os princípios de condução da fase de ACS. Para isso, estabelecemos o seguinte protocolo: caberia ao professor-estagiário, protagonista das sequências de aula analisadas, ser o primeiro a comentar as sequências. Em seguida, os colegas estagiários e as formadoras poderiam reagir tanto a sequências visualizadas como a comentários do professor protagonista e mesmo a comentários de outros colegas. Ressaltamos que a pesquisadora-formadora tinha o papel primordial de incitar os comentários dos estagiários e mediar a coanálise e o debate, a fim de

15 Para uma análise sobre as aloconfrontações realizadas nesse período, ver Silva e Farias (2019).

estimular a discussão, a manifestação e a transformação das interpretações e dos pontos de vista pela *motricidade do diálogo* que “transforma, revela e desenvolve, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram ao longo do movimento, e até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições geradas por este mesmo movimento dialógico (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 45).

Somos conscientes de que essa adaptação da ACS pode modificar consideravelmente os efeitos que ela teria se realizada na sua forma “original”. A adaptação que fazemos no estágio amplia os destinatários e interlocutores do protagonista-analista, e isso certamente deve influenciar a sua produção discursiva. Todavia, temos visto efeitos muito positivos. A autoconfrontação estendida ao grupo de formação incentiva as trocas entre estagiários, favorecendo a associação do coletivo, a coesão do grupo e a colaboração para a compreensão e a transformação das atividades individuais e coletivas. O comentário de uma estagiária da turma de 2020-ERE¹⁶ em seu relatório final do Estágio I a respeito da *autoconfrontação estendida ao grupo* é bastante ilustrativo a esse respeito:

Estagiária 1 (2020-ERE): [...] eu penso que esse método trouxe uma contribuição muito importante para a melhora do meu ensino pois eu podia refletir sobre pontos que poderiam ser melhorados e que eu não poderia constatar senão a partir da análise de outros colegas. Além disso, eu pude me dar conta de que, nas minhas análises, eu me concentrava sempre sobre os pontos a melhorar e não prestava muita atenção aos pontos positivos e, se não fosse a partir da análise dos outros, eu não poderia perceber esses pontos. [...] (Comentário no relatório final do estágio).

Apesar de o período 2020-ERE não ser tratado nesse texto, o relato da estagiária é muito significativo para compreendermos como a ampliação das trocas entre estagiários, via coanálise de suas próprias atividades docentes, pode inclusive levá-los a enxergar a própria atividade docente de uma nova maneira, mais positiva e até menos severa. Assim, ela afirma que pôde refletir sobre os pontos a melhorar em sua atividade de ensino, mas também pôde prestar aten-

16 Para efeitos de esclarecimento, o período 2020-ERE se refere ao período letivo de Ensino Remoto Emergencial devido às restrições no contato social impostas pela crise sanitária relacionada à pandemia da Covid-19. Mesmo adaptado ao contexto do ensino *on line*, utilizando as mídias digitais e, principalmente, a plataforma de videoconferência *Meet*, os estagiários matriculados no Estágio I, nesse período, realizaram observações de aulas de francês *on line* e duas regências em uma turma de Francês *on line*, além de participarem de encontros *on line* sistemáticos de discussão das observações, de discussão de pontos teóricos do programa, de preparação e simulação das intervenções pedagógicas, e de coanálise das aulas ministradas por eles via *Meet* – as quais foram gravadas e utilizadas nas sessões de autoconfrontação.

ção em pontos os quais ela não perceberia sem a contribuição de seus colegas.

O período 2019.1 permitiu-nos perceber mais claramente o desenvolvimento da pesquisa-formação e como, no curso das experiências e das adaptações, nossas práticas foram ganhando mais e mais autonomia. Avaliamos que, nesse período, pudemos realizar um trabalho ainda mais conscientes explorando com mais propriedade e autonomia as possibilidades de integração do quadro metodológico da autoconfrontação às práticas do estágio supervisionado. Outro ponto muito positivo, nesse período, foi a colaboração das duas outras professoras formadoras no acompanhamento dos estagiários, ampliando os tipos de orientações dadas aos estagiários assim como os pontos de vista sobre a atividade docente e as interpretações sobre as situações de ensino-aprendizagem trazidas para a coanálise. Ter dois grupos de diferentes *status* compondo o grupo de coanálise – estagiários, professoras formadoras e pesquisadora-formadora – enriqueceu amplamente as discussões e as práticas formativas realizadas nesse período. Seria muito proveitoso, tanto para formadores quanto para formandos e para a própria formação, se o diálogo e a colaboração entre os professores formadores, assim como as relações entre pesquisa-formação, pudessem se tornar uma prática mais constante na formação inicial. Certamente, isso ajudaria a dar maior unidade e coesão às nossas ações voltadas para a formação e contribuiria para o desenvolvimento de nossas atividades de formadores.

Isso nos lembra Perrenoud (2002), que ao propor uma formação para a prática reflexiva do professor, também com base na análise das práticas, enfatiza a importância de que os formadores participem do debate sobre a prática reflexiva e de que nele confrontem suas epistemologias “e suas respectivas visões do ofício de professor e da formação inicial” e a importância de que sejam também “profissionais reflexivos mais que professores exemplares e que aceitem compartilhar suas interrogações e dúvidas, bem como suas convicções e suas certezas com os estagiários” (PERRENOUD, 2002, p. 67).

A Estagiária I (2020-ERE) parece concordar que a troca entre formadores enriquece a formação e confirmar a importância de promover diferentes colaborações e diferentes níveis de troca nas discussões sobre a prática, sobre o ofício de professor, ao longo do estágio:

Estagiária I (2020-ERE): Acredito que a experiência do Estágio supervisionado I que eu fiz foi muito enriquecedora para meu ensino, principalmente porque houve uma colaboração entre duas professoras experientes que dialogaram entre elas, enriquecendo muito as discussões ao longo do estágio. Além disso, eu achei igualmente importante o fato de que ao longo da disciplina, houve várias trocas de experiência importantes entre as professoras experientes e os estudantes; e dos

estudantes entre si (Comentário no relatório final do estágio).

Na próxima seção, discutimos as contribuições da coanálise da atividade e ilustramos, por meio da análise de alguns enunciados de diálogos de alo-/auto-confrontação, diferentes efeitos/desenvolvimentos em diferentes atividades dos estagiários.

2 Efeitos dos diálogos de coanálise no desenvolvimento das atividades dos estagiários

Os enunciados que apresentamos e discutimos, aqui, foram extraídos de duas sessões de coanálise de dois diferentes períodos de estágio – 2018.2 e 2019.1 –, em que os estagiários participavam de uma aloconfrontação com as mesmas sequências de aula e de autoconfrontação de uma professora estagiária dos cursos livres da própria universidade. A partir desses enunciados, ilustramos quatro diferentes efeitos da coanálise de situações concretas de ensino-aprendizagem no desenvolvimento das atividades dos estagiários.

Uma informação técnica: referimo-nos aos estagiários como E1, E2, E3 e assim sucessivamente, e à pesquisadora-formadora como PF. Vale ressaltar que o número que acompanha a letra E remete à iniciativa da tomada da palavra no momento da aloconfrontação. Assim, o primeiro a comentar foi designado como E1, o segundo a comentar como E2, e assim por diante. Além disso, é importante distinguir os períodos letivos para não confundir os grupos de estagiários que são referenciados sempre da mesma forma.

Participavam do primeiro diálogo de aloconfrontação (em 2018.2) um estagiário (E1) e uma estagiária (E2) com a mediação da pesquisadora-formadora¹⁷. É importante ressaltar que ambos eram professores estagiários nos cursos livres da universidade e já tinham sido confrontados, anteriormente, aos filmes de suas atividades em sessões de autoconfrontação. Concernente à passagem de diálogo apresentada aqui, E1 e E2 assistiam tranquilamente às sequências de aula de uma professora estagiária da turma de 2017. Quando começaram a vê-la comentando a própria aula (isto é, na situação de autoconfrontação), a reação dela ao se ver no vídeo – deixando entrever um aparente incômodo - chamou a atenção de E1, que confidenciou ter se sentido desconfortável ao se confrontar com sua imagem no filme de sua aula. Ao ouvir o colega, E2 reagiu com os seguintes co-

17 Especificamente dos diálogos que tratamos aqui, participou apenas a pesquisadora-formadora. As formadoras colaboradoras não estavam presentes nos dias dessas coanálises.

mentários, nos quais ele testemunha dois efeitos da autoconfrontação em duas de suas atividades de estágio.

Quadro 3 - Enunciados de um diálogo de aloconfrontação no período 2018.2

26'50 E2: mas a senhora sabe que **depois que eu vi a minha gravação** na outra aula **eu mudei a minha postura** [sorrindo]... [...] aí na outra aula eu já meio que mudei assim...

27'04 PF: mudou o que?

27'05 E2: a minha postura... a maneira de falar com cada um... eu me aproximei mais... não sei é... eu anotei alguns pontos e... coloquei como algo que eu queria fazer na próxima aula...

[...]

30'08 E2: acho que **a questão de ver o nosso vídeo** muda também a maneira como... pelo menos eu... observo um outro professor agora... eu acho que eu observo de uma forma mais detalhada... do que quando eu comecei o primeiro estágio sem o vídeo... eu não sei, parecia que era uma coisa muito... eu só anotava tudo... **agora, eu procuro mais observar a postura mesmo... a maneira como fala... o discurso**... sabe...

Fonte: Excerto das transcrições que compõem o corpus discursivo da pesquisa-formação (grifos da autora)

Podemos observar, nos comentários de E2 (2018.2) – “depois que eu vi a minha gravação”, “a questão de ver o nosso vídeo” – que o fato de se ter autoconfrontado com o filme de sua aula gerou dois efeitos/transformações em sua atividade, ambos provocados pela oportunidade de se observar. Primeiramente, testemunha-se como a observação de si mesma teve um retorno sobre sua atividade de ensino, sobre o seu comportamento como docente: “na outra aula eu mudei a minha postura”, “a maneira de falar com cada um... eu me aproximei mais”. Esse primeiro efeito parece estar diretamente relacionado ao segundo, que incide sobre a atividade de observação das aulas de outros professores, pois, logo em seguida, a estagiária comenta que o fato de haver observado a si transformou também a maneira como ela observa outro professor a partir de então: “de forma mais detalhada”

Compreendemos que a observação de si mesma, via autoconfrontação, foi decisiva para sua mudança de postura. Mas, precisamos destacar também que, para que isso pudesse ocorrer, foi de importância fundamental a oportunidade de iniciar sua prática como professora, de vivenciar experiências de ensino. Obviamente, a oportunidade de se confrontar à imagem de si, a sua própria conduta como professora, permitiu-lhe perceber o que ela poderia/precisava modificar/melhorar na sua atividade de ensino, isto é, na *sua postura*, na *sua ação*, no *seu discurso*. Além disso, seu comentário confirma o valor das práticas de obser-

vação como uma das fontes em que os estagiários podem obter recursos para constituir suas atividades docentes. Mas, para que as práticas de observação sejam realmente proveitosas para os estagiários, é necessário ajudá-los a refinar o olhar, criando condições para que eles desenvolvam a percepção e o senso crítico sobre o que é importante observar e retomar/transformar na sua própria prática. Isso passa, obviamente, pela oportunidade de se colocar no lugar do professor, de ter a experiência da prática.

Ora, a observação “de uma forma mais detalhada”, como diz E2, remete claramente à sua conscientização sobre o que ela precisa em sua atividade de ensino, aos temas que lhe interessam, que lhe causam dúvidas e/ou dificuldades em sua atividade docente. Seu comentário revela, para nós, a germinação de uma prática realmente consciente de seu propósito, diferentemente da observação aparentemente meio “solta” no semestre anterior: “eu só anotava tudo... agora eu procuro mais observar a postura mesmo... a maneira como fala... o discurso...”. Além disso, E2 refere-se claramente ao vídeo como um fator determinante para sua tomada de consciência e para o ajuste de sua atividade de observação em função de uma finalidade/necessidade que só foi claramente reconhecida a partir da experiência da autoconfrontação.

Nesse sentido, o comentário da estagiária mostra como sua participação em uma autoconfrontação, na qual ela era a protagonista, permitiu-lhe dar mais sentido à atividade de observação, na medida em que ela pôde perceber necessidades e/ou objetivos que poderiam orientar melhor o seu olhar durante as observações. A partir disso, acreditamos que a estagiária pôde realizar uma observação mais ativa e consciente, no sentido de contribuir para a constituição de sua atividade de ensino. Por exemplo, por meio da apropriação de gestos docentes, de modos de fazer/dizer/ser/agir de outros professores, como ilustra o seu comentário.

Poderíamos dizer, ainda, usando os termos da ementa do Estágio II, que assim conscientizada e orientada para/por objetivos específicos/personalizados, isto é, percebidos e sentidos pelo próprio sujeito, a observação pode se tornar um efetivo “instrumento de reflexão e aprendizagem”.

Quadro 4 – Enunciados de um diálogo de aloconfrontação no período 2019.1

6'21 E2: Ela explicou três vezes o que era *jouer la scène*¹⁸. **Eu, no lugar dela**, não teria nunca imaginado que um dia eu deveria explicar o que é *jouer la scène*... interpretar a cena... porque para mim é evidente... Creio que para ela também pois em um dado momento ela teve dificuldades para explicar de novo e, **então, eu creio que foi por isso que ela recorreu aos alunos...** que conseguiram explicar... [...] mas alguns alunos também compreenderam quando ela fez gestos visuais... ela fez algo assim [faz o gesto imitando a professora] para indicar que eles deveriam estar no centro da sala para representar... **Eu, no lugar dela, teria pensado em dizer “ah c'est un peu comme faire du théâtre”**¹⁹ e aí eu acho que eles teriam compreendido, mas é interessante como ela contornou a dificuldade com a ajuda dos seus alunos.

7'45 E1: **mas eu penso que ela prefere que os próprios alunos descubram** essa situação... É mais fácil para ela dizer “*c'est un théâtre*”... “*on va faire comme un théâtre*”²⁰... **Mas eu penso que ela ajudou os alunos a construir uma significação.** Não é evidente *jouer un dialogue*²¹ porque há muito trabalho para descrever...

32'34 E6: **ela utiliza uma abordagem indutiva... Porque ela pede para os alunos explicarem a situação... Ela não diz diretamente... Ela não dá a significação... Ela exemplifica a situação...** Então ela dá exemplos: a padaria, o telefone... E, no final, um encontro entre os alunos...

Fonte: Excerto das transcrições que compõem o corpus discursivo da pesquisa-formação (grifos da autora).

Participavam do segundo diálogo de aloconfrontação (em 2019.1) três estagiários e três estagiárias com a mediação da pesquisadora-formadora. Esse grupo ainda estava no começo do Estágio I e ainda não havia feito intervenções pedagógicas (regências), e, portanto, também não havia participado de autoconfrontações de suas próprias atividades. Além disso, apenas dois dos estagiários já tinham experiência de ensino de francês, em cursos livres externos à faculdade, e um deles, de português como língua estrangeira. Um deles é E2 que aparece no excerto de diálogo aqui discutido.

Os estagiários assistem à primeira sequência da aula da professora, de cerca de quatro minutos de duração, em que ela apresenta, para uma turma de alunos de nível iniciante, a instrução para uma atividade de produção oral, descrita no manual como *jouer la scène*²². O que há de marcante nessa sequência e gera um debate entre os estagiários é o fato de uma aluna não ter entendido a

18 Em português: interpretar a cena.

19 Em português: ah é um pouco como fazer teatro.

20 Em português: é um teatro... vamos fazer como um teatro.

21 Em português: interpretar um diálogo.

22 Esse tipo de atividade remonta ao emblemático *jeu de rôle* introduzido pela abordagem comunicativa, em que se deve simular um diálogo, por exemplo, uma interação entre um garçom e os clientes em um restaurante, no qual cada aluno deve desempenhar o papel de um dos personagens.

expressão *jouer la scène*, ao que a professora tenta de diferentes formas explicá-la para a aluna, sem, no entanto, dizer o que a expressão significa em português.

O comentário de E2 condensa diferentes movimentos discursivos. Primeiramente, ele contextualiza a situação, interpretando-a como uma situação de dificuldade, que faz com que a professora solicite a ajuda dos alunos: “em um dado momento ela teve dificuldades para explicar de novo e, **então, eu creio que** foi por isso que ela recorreu aos alunos... que conseguiram explicar...”. Só, então, ele se posiciona em relação à atitude da professora, formulando, em seguida, sua própria alternativa de ação para superar ou mesmo evitar aquela dificuldade: **“Eu, no lugar dela, teria pensado em dizer ‘ah c’est un peu comme faire du théâtre’** e aí eu acho que eles teriam compreendido”. De todo modo, ele acha interessante que a professora tenha superado a dificuldade com a ajuda dos alunos, como mostra a passagem final de seu enunciado.

E2 formula, por meio do discurso citado direto, uma fala em potencial que ele dirigiria aos alunos naquele tipo de situação. Em pesquisa anterior (FARIAS, 2016), vimos que o discurso citado direto pode ser usado com diferentes funções na autoconfrontação, por exemplo, para formular possibilidades de ação docente, modos de agir em potencial, como no caso apresentado aqui. Observamos, assim, que E2 consegue se projetar na situação vista, isto é, a partir das ações da professora, ele se volta sobre sua própria ação como professor, refletindo, ao mesmo tempo em que compartilha seu comentário com seus interlocutores – colegas e formadora, sobre o que ele faria naquela situação. Do seu ponto de vista, ele procuraria amenizar a aparente dificuldade, reformulando e simplificando a explicação da expressão *jouer la scène* para que ela fosse mais rapidamente compreendida pelos alunos. Nesse sentido, é interessante como a confrontação com a atividade de outrem e a tarefa de coanalisar a situação, permite-lhe manifestar suas próprias preocupações e engajar-se em um movimento discursivo-reflexivo de criação de seus próprios recursos para lidar com aquela situação.

Imediatamente, E1 reage ao comentário interpretativo de E2 (ou, poderíamos ainda dizer, ao seu movimento discursivo-reflexivo), contrapondo sua própria interpretação, manifestamente diferente da dele – “mas” –, sobre a decisão de ação da professora: **mas eu penso que ela prefere que os próprios alunos descubram** essa situação... [...] **Mas eu penso que ela ajudou os alunos a construir uma significação**”. Na opinião de E1, a ação da professora é conscientemente orientada por um objetivo preciso: que os alunos mesmos descubram a significação da expressão *jouer un dialogue*. E ela os ajuda nesse processo de construção

de sentido, mesmo que essa escolha seja muito mais trabalhosa, como explica E1, retomando, inclusive, palavras de seu colega em um movimento contra-argumentativo, como a contra-palavra círculo-bakhtiniana (VOLÓCHINOV, 2018): “Não é evidente *jouer un dialogue*... porque há muito trabalho para descrever”. Entretanto, em seu comentário interpretativo-argumentativo, a ideia de que o caminho mais fácil – dizer logo a significação da expressão aos alunos – talvez não seja o mais proveitoso para a aprendizagem deles.

A coanálise avança com as contribuições de outros estagiários e, aos trinta e dois minutos de discussão, E6 chega a um enunciado descritivo-explicativo, sintetizando a metodologia usada pela professora. Seu enunciado ancora-se visivelmente em conhecimentos teóricos, haja vista a terminologia que E6 utiliza para nomear a abordagem utilizada pela professora – uma abordagem indutiva – e a explicação que ela apresenta, em seguida, pontuando as características de tal abordagem: fazer os próprios alunos explicarem e chegarem à significação a partir de exemplos. Nesse caso, exemplos de situações que permitissem compreender o que significa *jouer la scène*. Vale ressaltar que, no momento da aula, a professora e alguns alunos recorreram a situações de interação já vistas pela turma até aquele momento, baseando, portanto, a exemplificação na experiência e na memória comum do grupo.

Finalmente, é válido dizer que E1 e E6 não tinham ainda experiência de ensino, mas elas tinham experiência como aprendentes e como formandas da licenciatura. E, é notório, em seus comentários, como a coanálise lhes permite mobilizar os conhecimentos teóricos para fazer a leitura daquela situação real de ensino-aprendizagem. E1 deixa entrever em seu enunciado um apoio de sentido nas teorias estudadas, ou seja, mostra que compreendeu os princípios, provavelmente, das abordagens indutiva e socioconstrutivista, que avançam as vantagens da coconstrução dos sentidos e das aprendizagens pelos próprios alunos com a mediação do/a professor/a, enquanto E6 demonstra ter assimilado os princípios das abordagens estudadas e também ser capaz de utilizar adequadamente os conceitos para nomear e explicar ações e situações didático-pedagógicas.

Como pesquisadora-formadora, ressalto que a sessão de coanálise em torno de sequências concretas de aula e de autoconfrontação, em um contexto próximo e conhecido dos estagiários, gerou um debate rico em relações dialógicas de diferentes tipos: entre a situação analisada e os estagiários, entre os diferentes comentários interpretativos, entre suas preocupações e experiências particulares, entre a situação analisada e os conhecimentos teóricos/didáticos utilizados

para compreendê-la etc. Aqui, pudemos já observar diferentes efeitos positivos dessa perspectiva dialógica e clínica de formação, que sintetizamos a seguir:

1) A associação, na formação inicial, de experiências da prática e da autoconfrontação pode ter um papel fundamental para, colocando o estagiário no papel do professor e dando-lhe a oportunidade de se observar nesse papel, fazê-lo perceber mais claramente, ou mesmo pela primeira vez, suas necessidades, aquilo que ele gostaria/poderia/precisa mudar em sua prática;

2) Essas duas práticas associadas – a de ensino e a autoconfrontação – podem ainda, como vimos, levar à conscientização sobre o valor da observação de outros professores e ao seu uso como meio para compreender de modo mais aprofundado as situações de ensino-aprendizagem e para aprender/apropriar-se de novos gestos, posturas e discursos que constituem a atividade docente;

3) A confrontação com uma situação concreta de ensino-aprendizagem pode provocar uma projeção de si ou um retorno sobre si mesmo como professor, desencadeando um processo de construção discursiva e simbólica de recursos próprios para lidar com a situação e nela agir de acordo com sua interpretação, com seu ponto de vista, com sua personalidade, isto é, seu modo de pensar e de ser. Acredito que esse tipo de prática favoreça, assim, a constituição professoral do sujeito, pela apropriação dos “gêneros de atividade” e pelo desenvolvimento do “estilo” (CLOT; FAÏTA, 2000), ainda que em potencialidade;

4) A coanálise, isto é, a discussão de uma situação concreta entre pares e com a mediação da pesquisadora-formadora, pode favorecer a mobilização de conhecimentos teóricos como lentes pelas quais os formandos fazem a leitura das situações de ensino-aprendizagem. E esse movimento não somente permite ao formador verificar a assimilação das teorias pelos formandos, mas, principalmente, permite aos próprios formandos fazerem uso concreto das teorias, tornando-as operacionais em suas atividades de análise e compreensão das situações de ensino-aprendizagem. Isso, para nós, é um passo importante em direção a ações docentes mais fundamentadas, conscientes e adequadas, em função dos princípios e dos objetivos que guiam a ação do professor.

Considerações finais

O objetivo deste texto era relatar nossas experiências de pesquisa-formação realizadas entre 2017 e 2019, no âmbito do estágio supervisionado da licenciatura em Francês de uma universidade pública brasileira. Para isso, contextua-

lizamos o desenvolvimento de nossa pesquisa formação, apresentando, em um primeiro momento, nossa apropriação/adaptação do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação para servir como práticas de formação. Em um segundo momento, discutimos os efeitos/desenvolvimentos proporcionados pela coanálise de situações concretas de ensino-aprendizagem em diferentes atividades dos estagiários enquanto professores em formação.

A análise e a discussão de algumas sequências de diálogo de coanálise, com dois diferentes grupos de estagiários, permitiu-nos mostrar que a autoconfrontação pode funcionar como um eixo organizador das diferentes atividades do estágio – observação, análise e avaliação da atividade docente, como preparação e realização de intervenções pedagógicas – e amplificar os seus efeitos (trans)formativos. De fato, os efeitos positivos da coanálise/alo-auto-confrontação, discutidos e sintetizados ao final da seção 2, reforçam a importância de criar, na formação inicial, diferentes contextos para a coanálise e o diálogo sobre situações concretas da prática docente (inclusive a dos próprios estagiários) que permitam a cada formando e cada formanda tirar das experiências vividas o que eles mais precisam em cada momento de seus processos de aprendizagem e de formação.

Acreditamos que a formação será tanto mais rica se não impusermos *a priori* e muito menos definitivamente o que os formandos devem ou precisam aprender, mas, se em vez disso, criarmos situações, espaços dialógicos, em que eles mesmos – com a importante mediação dos formadores, é claro – percebam e enunciem para si e para nós suas necessidades e suas dificuldades, como também suas formas de compreender e de interpretar as situações, a partir de sua assimilação dos conhecimentos teóricos e de seus conhecimentos experienciais. Estamos cada vez mais convictos de que esses espaços de troca favorecem a mobilização e a síntese de conhecimentos e experiências como recursos para analisar e refletir sobre situações reais de ensino e favoreçam também a criação e o desenvolvimento de recursos linguageiros e simbólicos para a construção mais consciente da ação docente dos professores formandos.

Terminamos esse relato afirmando a importância de que nós formadores estejamos abertos às trocas com nossos pares e com nossos formandos, à mudança e ao desenvolvimento que os diálogos podem suscitar. Em outras palavras, é importante que cada vez mais nos tornemos pesquisadores-formadores e que tenhamos coragem de incentivar os formandos a se tornarem também pesquisadores de sua prática. Com efeito, é preciso uma nova postura e coragem, pois toda prática que visa a ajudar na (trans)formação de pessoas e de situações, ine-

vitavelmente, também se transformam e se reajustam em função dos resultados das experiências, dos conhecimentos produzidos e das novas demandas surgidas e/ou reconhecidas.

Compartilhamos, por fim, que essa pesquisadora-formadora tem mudado e se transformado no confronto com suas próprias práticas de pesquisa e de formação, e no diálogo com os estagiários, com os pares, com as situações, com as novas relações entre teoria e prática e com os novos saberes que são produzidos ao longo das experiências. Nessa perspectiva, concluímos e assumimos, com satisfação, que a pesquisa, a pesquisadora, a formação, a formadora, os formandos e os saberes estão sempre em constante transformação.

Referências

- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê, hors-série**, [S. l.], v. 1, p. 5-16, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTINE, M. **La poétique de Dostoïevski**. Paris: Points Seuil, 1970.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. *In*: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012, p. 95-116.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, [S. l.], v. 4, ano 4, p. 7-42, jan. 2000,
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Rozania Maria Alves de Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016.

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

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

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

FAÏTA, D. Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. *In*: GIGER, I. P.; STROUMZA, K. (Orgs.) **Paroles de praticiens et description de l'activité**. De Boeck Université, 2007b, p. 63-88.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skolê, hors-série**, [S. l.], v. 1, 2003, p. 57-68.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. 265 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação da atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 446 f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

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.

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

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação Simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês língua estrangeira (FLE). 232 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

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

PAULHAN, F. **La double fonction du langage**. Paris: Félix Alcan, 1929.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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.

SOUZA-E-SILVA, M. C. Perez de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrôpo-

lis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 07, p. 27-65, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Sobre a autora

Aline Leontina Gonçalves Farias - Doutora em Linguística Aplicada. Professora da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA); Belém/PA; E-mail: alinefarias@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9113852874604077>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-755X>