

Instrução ao Sósia em contexto de formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras: abertura de caminhos e alternativas

Instruction to the double in Foreign Language teacher initial education: pathways and alternatives

Francieli Freudenberger Martiny¹

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo descrever as modificações que ocorrem na interação promovida pela Instrução ao Sósia quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, é feita uma apresentação do procedimento, tal como inicialmente proposto, ainda na década de 1970, seguida por uma discussão a respeito de suas (re)interpretações e adaptações promovidas pela Clínica da Atividade. Os dados discutidos neste texto foram gerados a partir da realização de uma sequência de sessões de Instrução ao Sósia com dois professores em formação inicial – a primeira de Língua Inglesa e o segundo de Língua Francesa. A análise dos textos gerados durante a interação entre a pesquisadora/professora formadora e sócias/professores em formação inicial seguiu os procedimentos previstos pelo Interacionismo Sociodiscursivo. O contexto de pesquisa a respeito da formação inicial influenciou não apenas a maneira como o procedimento foi conduzido como também a própria atividade linguageira construída pelos interlocutores. O principal aspecto parece ter sido as representações sobre os papéis sociais assumidos pelos participantes durante a interação face a face.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Língua Estrangeira. Instrução ao Sósia.

Abstract: This text has as its main goal to describe the modifications that take place in the interaction promoted by Instruction to the Double when it is deployed in the context of Foreign Languages teacher initial education. For this purpose, the procedure is presented as it was first designed in the 1970s, followed by a discussion about its (re)interpretations and adjustments promoted by Clinic of Activity. Data was generated by the implementation of a sequence of Instruction to the Double sessions with two teachers in initial education – one of them teaching English and the other one teaching French. The texts generated during the interaction between the researcher/teacher educator and the doubles/teachers in initial education were analyzed following the procedures set by Socio-discursive Interactionism. The context of research about teacher initial education influenced not only the way in which the procedure was managed but also the language activity built by the interlocutors. It seems that the representations about the social roles played by the participants during face to face interaction constitute the main factor leading to modifications.

Keywords: Teacher initial education. Foreign language. Instruction to the Double.

¹ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: francieli.freuden@gmail.com.

Introdução

As investigações a respeito dos aspectos didático-metodológicos relacionados ao ensino e à formação docente têm uma longa história e cobrem distintos paradigmas de pesquisa, conforme demonstram Amigues (2003) e Saujat (2004). Apesar dos diferentes interesses de pesquisa, Saujat (2004) argumenta que boa parte das investigações realizadas a partir desses paradigmas tradicionais tem levado a uma “concepção unifinalizada da atividade educacional” (p. 28). Isso porque tendem a equiparar o bom ensino com o sucesso dos alunos no domínio de algum objeto de conhecimento, sendo esse o único objetivo levado em consideração para o trabalho do professor. Amigues (2003, p. 14) corrobora essa visão ao defender que “os critérios para estudar o efeito do trabalho sobre a atividade do professor não são da mesma natureza que aqueles que permitem apreciar sua ação sobre os alunos”².

A partir de uma sucessão de resultados de pesquisa e de processos formativos não esperados ou considerados não adequados, as diferentes áreas de pesquisa interessadas em compreender os processos formativos têm buscado reequilibrar seu foco investigativo, uma vez que a complexidade de seus objetos de estudo precisou ser redimensionada (BRONCKART, 2006). Esse movimento deu origem à necessidade de compreender também as capacidades, os conhecimentos e as demais condições que possibilitam ao professor realizar seu ofício.

Essas alegações encontraram acolhida nas formulações das Ciências do Trabalho, especialmente da Clínica da Atividade e da Ergologia, ambas de tradição francesa (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011). A aproximação a esses quadros teórico-metodológicos tem possibilitado a expansão do objeto sob investigação e a percepção das complexidades da profissão docente, lançando luz a aspectos desse trabalho até então desconsiderados e possibilitando a descrição desse gênero da atividade. Especificamente no campo da formação de professores de línguas estrangeiras, em contexto brasileiro, é inquestionável o papel que as pesquisas na área de Linguística Aplicada têm assumido na constituição dessa área de conhecimento e investigação.

É no bojo desses entrelaçamentos e desenvolvimentos que a discussão proposta nesse artigo é possível, uma vez que tematiza a utilização de ferramentas desenvolvidas no âmbito das Ciências do Trabalho no processo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Tal aproximação corresponde a um movimento de renarração e redescricao da vida social conforme ela se apresenta, a partir do papel que a linguagem assume nas

² Todos os trechos traduzidos são de responsabilidade da autora.

interações sociais (MOITA LOPES, 2006), além de buscar uma legitimação dos saberes produzidos por grupos historicamente mantidos nas periferias da produção científica (KLEIMAN, 2013).

A ferramenta formativa apresentada e discutida neste artigo é a Instrução ao Sósia (doravante IaS), procedimento que prevê a análise do trabalho a partir de uma produção linguageira que busca promover o distanciamento do trabalhador em relação ao seu ofício. O principal questionamento que orienta as discussões aqui apresentadas é: Como se caracteriza a Instrução ao Sósia em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras? Tal questionamento ganhou forma durante a condução da pesquisa de doutorado (FREUDENBERGER, 2015), à medida que busquei melhor conhecer, descrever e aproximar esse procedimento do meu contexto de atuação enquanto formadora.

Desse modo, o objetivo geral do presente artigo é descrever as modificações que ocorrem na interação promovida pela IaS quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, na próxima seção será apresentado o procedimento em questão e serão discutidas suas relações com o contexto de formação inicial. O contexto de pesquisa, um curso de extensão de línguas ofertado à comunidade geral e acadêmica, assim como os participantes, dois professores em formação inicial, serão apresentados na seção de Aspectos Metodológicos. Na seção de Análise dos Dados, serão apresentados excertos transcritos da interação oral estabelecida entre a pesquisadora e cada um dos professores em situação de IaS. Tais excertos foram retirados dos dados gerados durante o desenvolvimento da tese de doutorado (FREUDENBERGER, 2015). As implicações dos resultados da pesquisa aqui relatada para o processo de formação docente são discutidas na seção de Considerações Finais.

Instrução ao Sósia e formação inicial

A IaS foi criada no quadro da Psicologia do Trabalho, na década de 1970, por Ivar Oddone e sua equipe de trabalho. Esses pesquisadores foram convidados a auxiliar um grupo de metalúrgicos que trabalhava na Fiat, em Turin, na Itália, em um curso de formação ao qual eles tinham direito. Nesse contexto, conforme Oddone, Re e Briante (1981), os pesquisadores logo avaliaram que não seria suficiente analisar como esses trabalhadores se adaptavam às tarefas prescritas pelos gestores (assumindo, por exemplo, o desgaste físico e os riscos que viriam em decorrência delas) mas, ao contrário, seria essencial investigar como sua própria experiência em situações reais poderia ser utilizada para melhorar as condições de trabalho e as próprias prescrições institucionais.

Os autores explicam que a proposta da IaS surgiu da necessidade de identificar o plano programa que parecia guiar o agir dos trabalhadores. O convite de ofertar uma instrução à outra pessoa faz com que o trabalhador reestruture seu comportamento particular dentro de um plano global, ou seja, formalize sua própria experiência, ao representá-la ou duplicá-la. Para isso, o sócia é indispensável, ao permitir um processo dialético de tomada de consciência, conforme argumentam Oddone, Re e Briante (1981). A instrução deveria ser guiada por quatro pontos, quais sejam: i. as relações com a tarefa; ii. as relações com os pares no coletivo de trabalho; iii. as relações com a hierarquia e iv. as relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho. A esse direcionamento era vinculada a seguinte instrução: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva lhe substituir no seu trabalho, quais são as instruções que você gostaria de me transmitir a fim de que ninguém perceba a substituição?”.

A realização dessa primeira etapa era realizada por um instrutor-trabalhador voluntário, na presença de um grupo de colegas, além do próprio pesquisador no papel de sócia. A segunda etapa do procedimento consistia na transcrição desse texto, normalmente composto por longos trechos de fala monologal, que deveria ser, em uma terceira fase, comentado pelo trabalhador. Esse ciclo serviria, ao pesquisador, como meio de compreender, representar e formalizar a experiência vivida pelos trabalhadores. A esses últimos, a IaS teria a função de enriquecer a atividade via sua tomada de consciência. De fato, Nicolini (2009) expõe que havia uma intenção emancipatória de origem marxista no fazer daqueles pesquisadores, com vistas a ultrapassar a tradição taylorista e legitimar o saber local.

O potencial desenvolvimental intrínseco à metodologia da IaS foi enfatizado e (re)trabalhado por Clot (2001a). O autor argumenta que esse procedimento pode ser visto como um método indireto que dá acesso não apenas à atividade realizada mas ao real da atividade. A IaS ultrapassa, portanto, os limites da experiência imediata (que não pode ser analisada diretamente) ao redobrar essa experiência vivida. Seguindo uma argumentação de origem vygotskiana, Clot (2001b) defende que essa duplicação transforma o vivido em uma nova experiência, o que provoca uma tomada de consciência do trabalhador em relação à sua atividade. Em outras palavras, o momento da instrução configura-se como uma nova ação, que analisa a ação primeira – uma sequência de trabalho – e faz surgir, assim, os dilemas reais, as atividades impedidas e as possibilidades de agir de outra maneira.

Na adaptação proposta por Clot (2001a; 2001b), a situação hipotética de substituição por um sócia permanece a mesma. Assim, a análise do trabalho continua acontecendo apenas a partir de uma demanda expressa dos profissionais que buscam ampliar o seu raio de ação,

enquanto coletivo de trabalho. Entretanto, algumas modificações foram sugeridas, a fim de que o potencial desenvolvimental do procedimento fosse de fato alcançado. Desse modo, o pesquisador/sócia deve demarcar uma sequência de trabalho específica, a fim de que a instrução seja mais precisa. Ele também pode interferir durante a instrução, a fim de solicitar esclarecimentos sobre a maneira como deve se comportar. Como consequência, as instruções realizadas no quadro da Clínica da Atividade não formam longos monólogos, mas conversas/entrevistas fruto do próprio trabalho de negociação entre os interlocutores, ambos implicados na co-análise do agir. É explicitamente solicitado, ainda, que o instrutor utilize a segunda pessoa do singular (você, tu) para realizar suas instruções. Por fim, é o próprio instrutor/profissional retirado quem faz a transcrição dessa interação, antes de realizar o comentário dirigido ao coletivo de trabalho.

Essa metodologia, portanto, tem por objetivo proporcionar a formalização e a transmissão da experiência profissional (CLOT, 2001c), cujo protagonista deve ser um grupo de trabalho homogêneo, constituído para a intervenção. Ela também pode ser percebida como um instrumento de formação, segundo Yvon e Clot (2004). Essa característica é assegurada desde que seja possibilitada aos trabalhadores a transformação do estatuto de sua experiência vivida e, assim, de sua situação de trabalho.

Esse potencial de desenvolvimento intrínseco à IaS estimulou outros pesquisadores a investigarem sua utilização em contextos de formação inicial. Saujat (2005), por exemplo, empregou essa metodologia na investigação do trabalho de professores iniciantes, a fim de compreender a experiência de “entrada” nesse gênero profissional (CLOT, 2010). Quanto aos efeitos possibilitados pelo dispositivo, Saujat (2005) enfatiza que ele faz colidir a história pessoal do professor iniciante e a história coletiva da atividade docente. É esse conflito que pode levar o trabalhador a reposicionar sua atividade e a promover um novo sentido para ela.

A utilização da IaS em contexto de formação inicial também foi investigada por Goudeaux e Stroumza (2004). As autoras argumentam que, a fim de que a metodologia possa ser usada nesse contexto, as especificidades da situação devem ser bem avaliadas e o procedimento deve ser adaptado a fim de responder a essa nova configuração. Assim, o primeiro aspecto que precisa ser considerado é que os profissionais iniciantes que participam desse procedimento podem ter dificuldade em mobilizar sua atividade real (no sentido proposto por Clot, 2001a) a fim de responder à solicitação de instrução. Além disso, ocorre uma inversão nos papéis normalmente assumidos no contexto de formação inicial: durante a instrução é o aluno em formação que passa a dar instruções ao seu formador. Essa configuração pode levar o instrutor/aluno a tratar prioritariamente da dimensão normativa do

seu trabalho, numa tentativa de provar ao seu sócia/professor que ele sabe o que responder e que essa resposta está em conformidade com as expectativas desse último. Além disso, se o procedimento for realizado na presença de um grupo de colegas, o potencial de julgamento dos pares pode também gerar restrições à instrução dada.

Também Charmillot *et al.* (2006) analisam o contexto de formação inicial de um curso de enfermagem e oferecem um posicionamento semelhante ao de Goudeaux e Stroumza (2004). No contexto dessa análise, as autoras identificaram uma relação muito grande da instrução com o prescrito, já que para o profissional iniciante, o trabalho ainda se caracteriza prioritariamente como a produção de ações em um contexto cada vez novo e singular. Sua ação ainda não está individualizada, portanto.

A utilização da IaS como instrumento de formação também é discutida por Bota *et al.* (2006). Os autores, ao proporem um comparativo de alguns métodos de análise das práticas³, discutem o potencial de desenvolvimento advogado por cada um. Especificamente sobre a IaS, os autores apresentam que o seu objeto é a atividade modelada, ou seja, o instrutor deve tanto descrever o contexto no qual o agir vai acontecer quanto o que (não) deve ser feito nesse contexto. Trata-se, obviamente, de um agir hipotético futuro, que pressupõe uma co-análise, através do diálogo instaurado entre instrutor (em formação) e sócia (pesquisador/formador). A inteligibilidade desse procedimento ancora-se, assim, na reconstrução de significações. É da qualidade dessa verbalização, somada à capacidade do instrutor em se distanciar de sua própria atividade, que depende o sucesso desse procedimento como promotor de desenvolvimento.

Se o objetivo desse procedimento, em contexto de formação, é tornar a atividade estranha ao trabalhador a fim de que ele possa ter acesso ao real subjacente ao realizado, Bota *et al.* (2006) defendem que ela não pode ser tornada estrangeira. Ou seja, ao propor a objetivação do trabalho por meio de seu distanciamento, a IaS pode gerar, por um lado, uma postura normativa por parte do instrutor, à medida que ele representa seu agir a partir de normas pré-estabelecidas. Por outro lado, de acordo com os autores, ela pode dar lugar a um relativismo não intervencionista por parte do pesquisador/formador, no qual qualquer novo posicionamento e nova significação são aceitos. Os autores argumentam que uma postura mediana deve ser adotada pelo formador ao utilizar a IaS em contexto de formação inicial, que leve o profissional em formação a perceber, através de certo rigor metodológico, aquilo que ele faz e aquilo que seus colegas fazem. Dessa forma, o procedimento pode ser utilizado

³ Os autores analisam, além da Instrução ao Sócia, a Entrevista de Explicitação, as abordagens biográficas, e a noção do profissional reflexivo.

como uma maneira de levar o profissional em formação a perceber aspectos do gênero profissional e dos pré-construídos a ele atrelados. Esse reconhecimento pode contribuir na formação do estilo do trabalhador a partir dessas dimensões genéricas.

Várias das modificações sugeridas pelos autores aqui apresentados foram implementadas na condução da pesquisa que deu origem ao presente artigo. Elas são descritas na seção seguinte, juntamente aos demais procedimentos metodológicos relativos à geração e análise dos dados.

Aspectos metodológicos

Os dados aqui apresentados e analisados foram gerados durante a produção da pesquisa que gerou a tese de doutoramento (FREUDENBERGER, 2015). O contexto de intervenção escolhido na oportunidade foi o dos cursos de Línguas Estrangeiras ofertados pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tanto à comunidade acadêmica quanto externa – conhecidos como “Extensão do DLEM”. As aulas, naquele contexto, eram ministradas por alunos de Licenciatura em Letras – Inglês, Espanhol e Francês, selecionados anualmente por uma banca e remunerados como bolsistas de programas de extensão universitária. Em período anterior ao da geração dos dados, a pesquisadora havia exercido as funções de coordenadora geral dos cursos e tutora de bolsistas de Língua Inglesa.

O procedimento selecionado para a geração dos dados da referida pesquisa foi a IaS por se tratarem, tanto o Curso de Letras como o próprio local de atuação dos bolsistas, contextos de formação inicial. Tendo em vista essa especificidade, apresento a seguir algumas adaptações realizadas na condução da IaS, a exemplo do que defendem Goudeaux e Stroumza (2004), Charmillot *et al.* (2006) e Bota *et al.* (2006):

- A motivação para participação no procedimento: ao contrário do que ocorre nos estudos da Clínica da Atividade, a realização não foi originada por uma demanda dos trabalhadores, mas por um convite aos professores, enquanto participantes do grupo de docentes do Curso de Extensão.
- A sistemática de implementação: uma vez que o objetivo principal da pesquisa então conduzida era acompanhar possíveis reconfigurações das representações dos professores envolvidos, os participantes da pesquisa envolveram-se em várias sessões de IaS, configurando, portanto, uma perspectiva longitudinal.
- A formação de um coletivo de trabalho: os participantes foram convidados a produzirem comentários escritos direcionados ao seu coletivo de trabalho (demais

bolsistas e professores orientadores, que se reuniam quinzenalmente para encontros formativos). Assim, ainda que um coletivo não tenha sido formado exclusivamente para a condução do procedimento, essa dimensão esteve presente durante sua implementação.

- A delimitação de uma sequência de trabalho para análise: considerando que as instruções aconteceram em dias variados, conforme a disponibilidade do participante da pesquisa, não houve a delimitação de um único momento ou tarefa do trabalho docente. Assim, eram os próprios professores, a partir de suas agendas, que determinavam a sequência de trabalho a ser focalizada em cada sessão.
- A solicitação explícita para a utilização de pronomes em segunda pessoa: essa solicitação não foi realizada para não haver interferência no objeto sob investigação pela pesquisa então conduzida, qual seja, as representações dos professores em formação inicial.
- A transcrição das interações orais: as transcrições das instruções foram realizadas pela pesquisadora, a fim de evitar uma sobrecarga de tarefas dos participantes da pesquisa e, talvez, uma rejeição à sua participação.

Tendo definido tais modificações, para a condução da pesquisa foram convidados três professores em atuação no referido contexto, todos eles matriculados no Curso de Letras e participando de sua primeira experiência docente. No presente texto, são apresentados excertos de sessões realizadas com dois desses professores: Lina e Celestin⁴.

Lina tinha 22 anos de idade no período de geração dos dados e havia ingressado no Curso de Letras – Inglês havia quatro anos. Ela ministrava aulas para duas turmas no contexto da “Extensão do DLEM” – Inglês 1 e Inglês 4. Foram realizadas com Lina, em um período de seis meses, cinco sessões de IaS, com duração média de 30 minutos cada, todas seguidas de comentário escrito realizado pela participante. Já Celestin, com 21 anos de idade, era aluno do Curso de Letras – Francês havia dois anos e ministrava aulas para as turmas de Francês 1 e Francês 2 no curso. Esse professor participou, durante um período de 12 meses, de oito sessões de IaS, com duração média de 30 minutos cada, também seguidas por comentários escritos.

A análise dos textos gerados por meio dessa interação entre pesquisadora/professora formadora e participantes/professores iniciantes foi realizada a partir dos procedimentos

⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios e foram escolhidos por eles próprios.

previstos pelo ISD e apresentados em Bronckart (2008). O autor propõe um modelo de arquitetura textual que implica na análise de três níveis de organização interna dos textos, quais sejam: 1. Infraestrutura Textual, que compreende a Organização Temática do texto – analisada a partir da identificação de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), conforme Bulea (2010) – e a Organização Discursiva – analisada a partir da identificação dos Tipos de Discurso; 2. Mecanismos de Textualização, que englobam mecanismos de conexão e coesão nominal e 3. Mecanismos Enunciativos, que preveem a análise da responsabilização enunciativa, da distribuição de vozes e das atribuições modais.

Os textos resultantes de cada sessão de IaS foram transcritos e analisados integralmente seguindo esses procedimentos previstos pelo quadro metodológico do ISD. São apresentados, na próxima seção deste artigo, alguns excertos, seguidos de uma análise parcial, que evidencia características dos Tipos de Discurso (por sua relevância em apontar as representações dos interlocutores quanto ao enquadramento espaço-temporal do agir referente em relação ao agir languageiro), de responsabilização enunciativa (relevante na compreensão do movimento de deslocamento previsto pela IaS) e de atribuições modais (por evidenciar avaliações relativas ao conteúdo temático em questão). Tais escolhas metodológicas buscam revelar de que maneira as alterações no processo de implementação da IaS influenciaram o texto produzido pelos participantes. Além disso, foram selecionados trechos que indicam as modificações provocadas pelos próprios interlocutores, enquanto participantes de processo de formação inicial.

Apresentação e análise dos dados

A fim de evidenciar as adaptações decorrentes da realização das sessões de IaS com os professores em formação inicial apresento seis excertos, retirados das transcrições da interação oral entre a pesquisadora e cada um deles. O primeiro desses excertos remete à primeira sessão realizada com Lina. Nele é possível perceber as intervenções realizadas pela pesquisadora para esclarecer as expectativas com relação ao procedimento.

Excerto⁵ 1 – Lina (Sessão 1)

[...]

L: então aí eu vou querer que você faça essa revisãozinha lá com eles ... que: eu pedi pra eles trazerem TODAS as dúvidas que eles tiverem de TODAS as unidades pra gente tirar

⁵ A transcrição dos textos orais seguiu a notação proposta por Dionísio (2001), na qual: L indica Lina; S indica sócia (pesquisadora); C indica Celestin; letras em maiúscula indicam ênfase; dois pontos (:) indicam alongamento de vogal; barra inclinada (/) indica truncamento de palavras; reticências (...) indicam pausa.

já que a gente vai ter SÓ pra revisão esse dia ... e: você vai ter que dar conta de todas essas dúvidas né ... e: eh: também trazer atividades extras relativas a TODAS essas unidades que é o que eu: faria que é o que eu pretendo fazer com eles amanhã
S: uhu:
L: e passar pra eles ess/ essas atividade:s *listenings* que não foram: trabalhados / que não deu tempo em algumas aulas aí eu vou ... será feito isso amanhã
S: uhu
L: e:
S: ta ... agora você me diz tudo isso passo a passo
L: passo a passo?
S: é:
L: tip/ primeira coisa que você vai fazer amanhã
S: isso ... então a/ tudo exatamente tudo que eu preciso fazer vou chega:r ... vou pro pra salinha pego o som
L: pega o sonzinho
S: beleza
L: geralmente eu chego mais cedo então se você quiser chegar na hora: ok mas se quiser chegar mais cedo: fica ali prepara:ndo um pouquinho ainda ((ri))
[...]

É interessante perceber no Excerto 1 o que parece ser um intenso trabalho cognitivo de Lina a fim de realizar o deslocamento solicitado pela IaS. Isso pode ser percebido pela diversidade de instâncias agentivas neste trecho: há a representação dela própria (primeira pessoa singular) como responsável por um agir rotineiro, por um agir anterior, assim como por um agir projetado, e também como instância responsável pela ação linguageira de prescrição. Há também a representação da sócia como responsável pelo agir projetado, mesmo que isso cause estranhamento, marcado pela risada no final desse excerto. Além disso, há instâncias de representação impessoal das tarefas, que parecem figurar como alternativa ao impasse do ator, de fato, responsável por elas.

Assim, ao dispor de uma representação estabilizada de sua ação, Lina pode oferecer alternativas e prescrições à sócia com relação ao seu trabalho. Entretanto, o que parece dificultar esse deslocamento, além da falta de familiaridade com o procedimento sendo empregado, é o papel costumeiramente desempenhado nas interações entre as duas interlocutoras, tal como alertam Goudeaux e Stroumza (2004): professora formadora e professora em formação inicial.

A textualização almejada pela IaS prevê o uso da segunda pessoa do singular fazendo referência à sócia. Isso seria um indicativo de que a instrutora (professora, nesse caso) foi capaz de afastar-se de sua atividade, abrindo a possibilidade para sua análise. Entretanto, em contexto de formação inicial, o papel de professora formadora parece emergir das interações, conforme demonstra o Excerto 02, retirado da quinta e última sessão de IaS com Lina.

Excerto 02 – Lina (Sessão 5)

[...]

L: a aula não vai ter ... hoje vai ser mais alguma coisa só com o vídeo mesmo e o TEMA / a temática da unidade

S: certo

L: pra: deixar gramática e essas coisas pra próxima aula

S: uhu

L: aí não vai ter que ter um fechamento assim uma: coisa / tipo: algo pra RELEMBRAR ... eu acho que não / não acho que o fechamento da temática é assim: / eh que eles vão escrever

S: uhu

L: eu tinha pensado / ah você me diz / me diz por favor só uma: uma coisa que / só essa dica

S: uh

L: eu tô agoniadíssima nisso

S: uh

L: porque eu não sei se essa parte da: / do *slide* eu peço pra eles me dizerem antes ... esse negócio

[...]

O trecho acima remete aos procedimentos de planejamento da aula, que iria ocorrer naquele mesmo dia. Assim, ao contrário do que foi percebido na textualização sobre a mobilização do meio-aula, no Excerto 01, essa tarefa de planejamento da aula é representada como uma ocorrência única e, além disso, com as possibilidades em aberto. Por não ter disponível um conhecimento estabilizado sobre a “maneira como se faz”, Lina recorre à professora formadora em busca de “uma dica”. Nesse momento, a interlocutora deixa de ser representada como sócia, ou aquela que irá substituir a professora em formação inicial em suas tarefas de trabalho. Ela passa a ser representada como aquela que sabe sobre a melhor maneira de proceder no andamento da aula e que sabe a melhor alternativa de ação tendo em vista o conflito gerado pela atividade da professora. Ela parece ser, portanto, tomada como representante do gênero profissional que prescreve tarefas à professora iniciante. O trabalho dessa última parece constituir, em certa medida, a busca por desvelar os mistérios relativos ao fazer docente e aproximar-se do fazer esperado pela formadora e, como consequência, pelo gênero profissional ainda em apropriação.

Ao contrário de Lina, que demonstra em sua fala um esforço para concretizar o deslocamento de sua atividade em direção à sócia na maior parte dos segmentos de todas as sessões, Celestin parece não aceitar esse deslocamento. Na primeira sessão (assim como em todas as demais), ao ser convidado a oferecer instruções à pesquisadora sobre como substituí-lo em suas tarefas docentes, Celestin passa a descrever o que seria “o seu modo de ministrar aulas”. A atividade desse professor em formação inicial é representada, quase que em sua integralidade, como práticas homogêneas e sedimentadas. Assim, ao apresentar os

procedimentos para a realização da aula, Celestin informa à pesquisadora os passos costumeiramente seguidos por ele, conforme o Excerto 03.

Excerto 03 – Celestin (Sessão 1)

C: é né? ... corriqueira e tal usando o método⁶ e tal sem fugir um pouco da: né ... porque de vez em quando eu pretendo / eu / eu proponho né algumas atividades que fogem um pouco do método né proposto pela: pela extensão ... ma:s o / ah e/ eu procuro sempre seguir o método né?

S: uhu

C: e até porque eu tenho essa: obrigação né de de ... terminar ele e cumprir o método né?

S: cumprir ele uhu

C: é / então eh:

[...]

S: e que horário eu eh eu eu devo chegar amanhã? Qual é a sala?

C: ((ri)) então eh: c a e cento e cinco né? ... eu chego / eu procuro chegar dez minutos antes de / das cinco né e / ou seja dez pras cinco [...]

Há vários traços linguísticos, no Excerto 03, que podem ser interpretados como indícios de estranhamento referente à tarefa proposta pela investigadora. Um deles é o riso, no final do excerto, como resposta à insistência da sócia em conhecer detalhes de sua suposta ação no dia seguinte, mas sobretudo pela predominância dos pronomes em primeira pessoa, representando a si próprio como responsável pelo agir em questão. Além disso, parece também não ocorrer um deslocamento temporal, uma vez que sua atividade é apresentada em seu aspecto rotineiro e cotidiano (marcado pela predominância dos verbos no presente do indicativo). Esses traços parecem não se alterar apesar das frequentes intervenções da pesquisadora/sócia, fenômeno que pode ser visualizado também nos próximos excertos.

Ao representar sua atividade utilizando formas verbais em tempo presente com valor genérico, eixo temporal não limitado e com o uso frequente de advérbios de tempo com valor generalizante, Celestin representa a si mesmo como a única instância agentiva na tarefa em questão. A ele parece caber o cumprimento de uma prescrição que prevê a utilização do livro didático em sua integralidade. Essa representação social pode ser originada da compreensão do que seja o gênero profissional docente ou de uma prescrição efetivamente recebida por Celestin. Ainda assim, ao perceber uma dimensão pessoal implicada no uso do livro didático, textualizada por meio de duas modalizações pragmáticas (BRONCKART, 1999): *eu pretendo* e *eu procuro* (cuja contraposição é marcada pela conjunção adversativa *mas*), pode-se inferir que essa dimensão constitua um conflito na atividade do professor.

⁶ O termo método, nos trechos transcritos da produção textual de Celestin, remete ao livro didático de Francês como Língua Estrangeira, prática recorrente entre os professores dessa área.

A interlocutora de Celestin, nesse trecho de interação, não é representada como sócia ou pesquisadora. Ela parece ser tomada, pelo professor em formação inicial, como representante do gênero profissional cuja função é verificar o cumprimento das prescrições previamente estabelecidas. Assim, ao expor o seu trabalho para essa interlocutora, Celestin opta por demonstrar em que medida uma suposta prescrição, que prevê o cumprimento do livro didático, é assumida por ele próprio e realizada em suas aulas. Por outro lado, parece fazer parte desse gênero outra prescrição, que pode ser contraditória: o professor tem a obrigação de apresentar materiais extras e complementares ao livro. A coexistência dessas duas prescrições no gênero profissional, tal como representado por Celestin, pode ser origem de um conflito sobre seu próprio papel.

A resolução para tal conflito parece ser apresentada por Celestin em um trecho da terceira sessão de IaS e transcrito no Excerto 04. Nele, o professor demonstra como realiza com sucesso a adaptação de como o livro didático apresenta o conteúdo. Dessa maneira, Celestin parece “prestar contas” com a interlocutora, representada novamente como supervisora do andamento das suas tarefas.

Excerto 04 – Celestin (Sessão 3)

C: ah: ... então finalizando isso / eu acho que: meia hora dá dá pra terminar essa partezinha aí do: eh: da correção né aí: a gente entra pra nova unidade né ... eu vou expor o: o *imparfait* todo né?
S: ta daí eu peço pros alunos pegar o LIVRO botar o livro na página tal ... isso? ... é?
C: é: ... é
S: e eu faço isso em francês
C: sim
S: “pessoal pega o livro abre na página tal”
C: é
S: e aí: eu vou fazer a exposição então sobre o que que é o: o imperfeito
C: eu vou escrever né todo o: imperfeito né no quadro né e: como é que funcio:na ... na: / diferencia:r do *passé composé* né vou fazer essa distinção
S: uhu
[...]

As ações representadas neste excerto parecem indicar uma solução, ainda que parcial, encontrada pelo professor, para o suposto conflito percebido anteriormente. Na textualização sobre essa alternativa, o professor é novamente representado como principal instância agentiva, apesar das tentativas da interlocutora em deslocar as ações em sua direção. É relevante perceber que o professor parece evitar contradizer as ações hipotetizadas pela pesquisadora / formadora, talvez como reflexo de sua representação sobre os papéis sociais em voga durante a interação (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004). Ainda assim, a ação

antecipada pela pesquisadora de iniciar a explicação do conteúdo previsto a partir do livro didático parece não ser condizente com aquilo que foi prefigurado por Celestin.

Outra dimensão desse conflito com a disposição do conteúdo pelo livro didático pode ser percebida no Excerto 05, a seguir, verbalizado como resposta à insistência da pesquisadora em saber os procedimentos para a aula que ocorreria na segunda-feira seguinte.

Excerto 05 – Celestin (Sessão 5)

S: ta e a próxima segunda

C: a segunda: ((ri)) eu vou tenta:r ... trazer uma coisa mais dinâmica né ... eh: eu tô pensando em: ... francês um ... não sei se assim / isso eu vou conversar com meu tutor / eu tô tô muito indeciso o que é que eu faço no francês um sabe ... assim ((rindo)) é uma coisa bem delicada eu tô:
[...]

Frente à incompletude do planejamento para a próxima aula, Celestin parece encontrar uma solução distinta daquela realizada por Lina (Excerto 02). Se a professora demanda uma solução de sua interlocutora, como representante experiente do gênero profissional, Celestin indica que tal solução será buscada por ele próprio com o auxílio de seu tutor. Desse modo, ainda que a pesquisadora não seja representada como sócia nesses dois momentos de planejamento das aulas, ela assume papéis distintos nas interações. Com Lina, a pesquisadora é representada como uma professora que detém as respostas sobre a maneira correta de agir. Com Celestin, ela permanece como uma supervisora do trabalho do professor, distante e não imbricada nele.

Talvez essa distinção na representação que esses professores em formação inicial fazem da pesquisadora esteja relacionada ao conhecimento que é a ela atribuído. Conforme inferido a partir do Excerto 06, abaixo, Celestin parece não reconhecer a pesquisadora como proficiente na Língua Francesa, seu objeto de trabalho.

Excerto 06 – Celestin (Sessão 6)

[...]

C: é tipo: ... uh: que a gente fala né “muit/ eu tenho muitos amigos” né ... aí em francês a gente tem que botar um determina:nte ali né “*j’ai beaucoup d’amis*” uh?

S: uhu

C: tem um: DE né ... aí eu deixo eles fazerem né uma: redação uma coisinha que eu sei que vai sempre entrar um negócio desse / que eles vão associar ao português né

[...]

Ainda que possa ser representada, por Celestin, como uma professora mais experiente, a pesquisadora parece não participar do mesmo gênero profissional desse professor em formação inicial, já que lhe falta, supostamente, o conhecimento do objeto de ensino. Isso

leva Celestin a buscar explicar, em diferentes momentos das interações, questões particulares à Língua Francesa. Essa representação talvez seja responsável por diversos aspectos característicos das interações com Celestin em momentos de IaS: dentre eles a impossibilidade de realizar o deslocamento de sua atividade em direção à pesquisadora e a representação dessa como uma supervisora de seu trabalho, ainda que supostamente não configure como membro mais experiente do seu gênero profissional.

Tendo discutido, na presente seção, alguns excertos das interações orais gravadas e transcritas com esses professores em formação inicial, apresento, a seguir, algumas considerações sobre a possibilidade de utilização da IaS enquanto ferramenta de formação de professores.

Considerações Finais

A análise dos excertos apresentados anteriormente teve como intuito ilustrar, ainda que brevemente, algumas das principais modificações que ocorrem na interação promovida pela IaS quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, tal como prevê o objetivo geral do presente artigo. A partir das características conferidas à interação face a face, é possível vislumbrar não apenas as modificações que parecem ocorrer naturalmente, dadas as representações sobre os interlocutores envolvidos, como também aquelas que poderiam ser voluntariamente realizadas pelo professor formador, na situação de integração da IaS nas práticas de formação inicial.

No que tange às representações sobre o procedimento em si e seus interlocutores, poderia ser argumentado que Lina compreendeu a proposta do procedimento já na primeira sessão enquanto Celestin não se apropriou dele, uma vez que esse participante não realiza o deslocamento de sua fala em direção à sócia e não apresenta sua atividade profissional como possível de formalização e transmissão. Além disso, os papéis sociais assumidos pelos interlocutores – professora formadora e professores em formação inicial – parecem ser constantemente lembrados e retomados durante as interações, apesar do esforço da pesquisadora em manter-se imparcial quanto às instruções tematizadas.

Cabe observar, com relação à condução da instrução face a face, que ela promove e dá acesso, naturalmente, a avaliações e opiniões sobre os aspectos representados, estimulando, por vezes, a explicitação de motivos e justificativas para a condução de determinada tarefa. Tais reações, na maneira como o procedimento foi idealizado por Clot (2001a), devem ser minimizadas, já que o foco está na descrição de **como** agir e não nos motivos para determinada ação. Entretanto, em contexto de formação inicial, tal imparcialidade e

distanciamento devem ser tematizados e avaliados, uma vez que, assim como demonstrado no presente artigo, o procedimento possibilita a percepção de conflitos e, até mesmo, sofrimento com relação a determinadas tarefas. Tais aspectos podem ser gatilhos valiosos para a promoção de desenvolvimento dos professores envolvidos.

Ainda com relação às representações sobre os interlocutores envolvidos na interação, a produção linguageira de Celestin indica que o destinatário ao qual ele se dirige diverge daquele esperado pela pesquisadora, sendo representada como uma professora formadora, representante de uma instituição acadêmica, com experiência no ensino de língua estrangeira, mas não proficiente em Língua Francesa. Isso pode ser identificado pelas constantes explicações a respeito do funcionamento e das regras da Língua Francesa; pela permanente reafirmação dos esforços empreendidos a fim de seguir um modelo de ação supostamente compartilhado e, como consequência, pela construção de uma representação de si próprio como um professor capaz de adequar-se às exigências impostas pela formação acadêmica e pelo gênero profissional.

Ainda que não seja possível, nesse momento, realizar considerações sobre o sucesso ou a adequação da IaS como procedimento de formação, cabe retomar as conclusões apontadas por Goudeaux e Stroumza (2004) quanto à utilização do dispositivo em contexto de formação inicial. Para as autoras, nessas situações o formador deveria assumir um papel mais ativo durante o procedimento, promovendo a interpretação do agir representado e mediando a construção de um saber teórico e experiencial.

Tal intervenção poderia formar um recurso necessário para a análise da atividade de Celestin, a fim de promover não somente a textualização sobre o trabalho efetivamente realizado, e “sob a influência do prescrito” (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004, p.498), predominante em seu texto, mas também a representação do real da atividade. Esses resultados contrastam com aqueles percebidos nas sessões realizadas com Lina, uma vez que a atividade de deslocamento parece constituir um exercício constante e consciente da professora, com vistas a cumprir o proposto pelo dispositivo.

Outro ponto que precisa ser levado em consideração diz respeito ao objetivo buscado pelos professores/instrutores na interação com a pesquisadora/sócia, assim como apontado por Charmillot *et al.* (2006). Segundo as autoras, o propósito da IaS em contexto de formação inicial seria o de individualizar o agir e de validar maneiras de fazer, ao invés de apontar outras possibilidades ao trabalhador. Os dados analisados durante a realização da pesquisa e apresentados neste artigo apontam que essa finalidade é estabelecida a partir do cruzamento de movimentos de distanciamento de sua atividade e de deslocamento dela em direção à sócia,

que levam o professor a buscar uma confirmação de suas práticas ou uma identificação de alternativas a elas. A adoção de uma postura mais ativa por parte do formador / sócia poderia levar à posterior interpretação e problematização de aspectos cruciais para a compreensão das dimensões e dos elementos implicados no trabalho docente. Caberia, contudo, uma investigação a respeito do momento ideal para que tais intervenções sejam realizadas: durante a interação face-a-face do instrutor com o sócia ou em um momento posterior, antes ou depois da realização do comentário escrito.

Em suma, os resultados alcançados corroboram parcialmente os apontamentos feitos por Goudeaux e Stroumza (2004) e Charmillot *et al.* (2006) quanto ao principal propósito da utilização da IaS em situação de formação inicial. De fato, em alguns momentos, os professores participantes da pesquisa pareciam estar em busca de validação das resoluções e dos recursos encontrados para os conflitos vivenciados em sua atividade. Em outros momentos, contudo, o dispositivo conduziu esses professores iniciantes a um questionamento sobre a pertinência dessas resoluções já praticadas, abrindo caminho para a procura por novas alternativas aos mesmos impasses. Por fim, podem ser identificados alguns segmentos em que os professores procuraram construir uma representação de si próprios como profissionais autônomos, experientes e capazes de agir frente aos impasses do trabalho.

Referências

- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê, hors-série**, Paris, n. 1, p. 5-16, 2003.
- BENDASSOLLI, P; SOBOLL, L. A. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. *In*: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-21.
- BOTA, C. *et al.* Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. *In*: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Eds.). **Recherche, intervention, formation, travail: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes**. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 110, 2006. p. 83-110.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue: hommage à François Rastier. **Texto!** v. XIII, n. 1/2, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em 24 abr. 2013.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHARMILLOT, M. *et al.* Formation initiale en alternance et élaboration de l'expérience: réflexion à partir d'un entretien d'instruction au sosie. *In*: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Eds.). **Recherche, intervention, formation, travail**: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 110, 2006. p. 111-125.

CLOT, Y. Clinique du travail et action sur soi. *In*: BAUDOUIN, J.-M.; FRIEDRICH, J. (Orgs.). **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2001a. p. 255-277.

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. *In*: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (Dir.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001b. p. 125-147.

CLOT, Y. Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation Permanente**, v. 1, n. 146, 2001c. p.7-16.

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

FREUDENBERGER, F. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes**: um caminho para compreender o desenvolvimento? 2015. 542 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GOUDEAUX, A.; STROUMZA, K. De l'usage de l'instruction au sosie en formation initiale: les normes comme tiers dans le dialogue entre le sosie et l'instructeur. *In*: **Anais do 39º Congresso Ergonomie et normalisation**. Genebra, 2004.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

NICOLINI, D. Articulating practice through the interview to the double. **Management Learning**, n. 40, p.195-212, 2009.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SAUJAT, F. **Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale**. 2005. Disponível em: http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf. Acesso em 07 dez. 2009.

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignante. **Revista da Psicologia da Educação**, n. 19, p. 11-38, 2004.

Sobre a autora

Francieli Freudenberger Martiny (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3251-2484>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Genebra (UNIGE); mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); graduada em Língua Estrangeira – Inglês pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na UFPB.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.