

Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores¹

Eliane Gouvêa Lousada *

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar uma estrutura de formação de professores de francês baseada nos princípios norteadores da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001a, 2001b) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). A formação inicial que apresentamos é proposta nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP e organiza-se em torno de três etapas: intervenção, pesquisa e formação. Após a apresentação geral do contexto, são explicitados os conceitos teóricos que embasam a intervenção, a pesquisa e a formação e são detalhados a metodologia e os métodos usados. Por fim, expomos as pesquisas que são desenvolvidas nesse contexto.

Palavras-chave: intervenção, formação de professores, ensino como trabalho, clínica da atividade, ergonomia da atividade.

Intervention, recherche et formation: apprentissage du travail enseignant et développement d'enseignants

Resumé

Cet article a pour but de présenter une structure de formation d'enseignants de français basée sur les principes majeurs de la Clinique de l'Activité (CLOT, 1999, 2001a, 2001b) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). La formation initiale que nous présentons est proposée dans les Cours Libres de Français de la FFLCH-USP et s'organise autour de trois étapes : intervention, recherche et formation. Après la présentation générale du contexte, les concepts théoriques qui sous-tendent l'intervention, la recherche et la formation sont présentés ; nous présentons également la méthodologie et les méthodes employées. Enfin, nous exposons les recherches développées dans ce contexte.

Mots-clés: intervention ; formation d'enseignants ; enseignement comme un travail ; Clinique de l'Activité ; Ergonomie de l'Activité

Introdução

Neste artigo, objetivamos apresentar uma estrutura de formação de professores de francês que se organiza segundo alguns princípios: parte-se de aspectos encontrados na situação de trabalho dos professores, bem como nas dificuldades e soluções vivenciadas no ambiente profissional; realiza-se uma *intervenção*² na situação de trabalho, visando à sua transformação. Os resultados da *intervenção* são analisados nas pesquisas e, apenas após essa etapa, retornam aos professores por meio da formação.

O contexto em que se desenvolve nosso sistema de formação e, portanto, nossas pesquisas, é um curso de francês aberto à comunidade interna e externa da Universidade de São Paulo: os Cursos Extracurriculares de Francês. Os professores que ministram as aulas de francês devem ter diploma universitário, porém devem ainda ter vínculo com a universidade, sendo, dessa forma, alunos de licenciatura com bacharelado concluído, ou alunos de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Desse contexto particular, nasce a maior preocupação de nossas pesquisas acerca de nosso sistema de formação: trata-se de pensar no desenvolvimento dos

professores em início de carreira, que têm pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Diante dessa situação de trabalho, nossas ações se concentraram, desde o início, na proposta de uma estrutura que fosse capaz de promover a formação do professor por meio do exercício da prática docente. No entanto, diferentemente do que acontece nos demais cursos de Licenciatura, em relação à formação inicial, os professores nos Cursos Extracurriculares de Francês se formam tendo sua própria sala de aula, seus próprios alunos, o que, na perspectiva teórica que adotamos, é mais relevante para eles do que o estágio supervisionado, no qual o futuro professor assiste aulas de um professor mais experiente, ou, no caso da França, do que a “prática acompanhada³”, na qual o professor dá algumas aulas em uma turma de um professor mais experiente, pois possibilita que os jovens professores vivenciem experiências mais reais de ensino.

Nossa estrutura de formação e nossa perspectiva de intervenção estão embasadas nos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001a, 2001b, 2008) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004), ambas as vertentes atentas à

* Endereço eletrônico: elianelousada@uol.com.br

transformação das situações de trabalho por meio de métodos que proporcionam sua coanálise por pesquisadores e pelos próprios trabalhadores, nesse caso, professores. São também essas linhas teóricas que orientam a pesquisa que desenvolvemos após a intervenção propriamente dita, dando origem a dados (filmes, gravações em áudio e textos escritos) usados posteriormente em nossa estrutura de formação de professores e em outros cursos.

Antes de apresentar a estrutura de formação que desenvolvemos nos Cursos Extracurriculares de Francês, optamos por esclarecer os pressupostos teóricos que adotamos para esta pesquisa. Em seguida, apresentaremos informações contextuais que possibilitam melhor compreender nosso sistema de formação.

Quadro teórico-metodológico: a formação sob o olhar do trabalho educacional

Embora as preocupações com o trabalho sejam antigas e datem da Antiguidade, foi apenas entre as duas Guerras Mundiais que surgiu a Psicologia do Trabalho e, somente após a Segunda Guerra, foi fundada a Sociedade de Ergonomia de Língua Francesa, cujo objetivo era a compreensão da atividade de trabalho estudada na própria situação profissional e a construção de métodos para adaptar o trabalho ao homem (LAVILLE, 2001). É a partir dessa orientação teórica geral que nossa perspectiva de intervenção, pesquisa e formação se organiza: temos a intenção de estudar a situação de trabalho educacional no curso de extensão de francês a partir das dificuldades, dilemas e soluções que os professores de fato vivenciam, para que eles possam propor uma transformação de suas condições de trabalho.

Dentre as várias vertentes que se constituíram na França, com o objetivo de estudar o trabalho, a partir da segunda metade do século XX, adotamos duas das chamadas Ciências do Trabalho: a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001a, 2008) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004), ambas embasadas nos pressupostos teóricos do Interacionismo Social, sobretudo no que diz respeito aos estudos de Vigotski (1934[1997]) sobre o desenvolvimento humano.

Dentro de uma perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento consiste em um movimento não linear, contendo altos e baixos e impulsionado pela interação social. Ao interagir com o meio em que vive, o indivíduo é capaz de se apropriar de conhecimentos que não experienciou pessoalmente apenas pelo relato de seus pares, o que nos revela o caráter sócio-histórico do

desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1982[2004]). Na perspectiva vygotskiana, a linguagem tem papel primordial, pois é através dela que se dá a interação com os pares, permitindo a apropriação dos conhecimentos. Ela atua como um instrumento psicológico mediador da relação entre o sujeito e o meio em que vive e também a relação do sujeito consigo mesmo, pelo pensamento, como aponta Friedrich (2012, p. 94): “A linguagem não expressa, não reflete, não significa o pensamento. Ela funciona como um meio [*médium*], ela faz com que o processo de pensamento se realize; em suma, o pensamento se faz através dela”. É a partir desse pressuposto que alguns ergonomistas desenvolveram métodos de coanálise da situação de trabalho baseados, justamente, no poder da linguagem em tornar possível o pensamento sobre a atividade profissional. Nesse sentido, são as verbalizações sobre a situação de trabalho que atuam no processo de desenvolvimento, pois possibilitam o pensamento do sujeito sobre sua atividade e sobre a atividade do outro. Como dissemos, essas ideias estão profundamente embasadas em Vygotski ([1982]2004), pois compreendem a linguagem como um instrumento psicológico, que permite a ação do sujeito sobre os outros e sobre si-mesmo, fazendo com que, não apenas o sujeito, mas também a atividade entre em uma zona de desenvolvimento.

A linguagem também exerce, para Vygotski ([1934]1997), uma função importante na resolução de conflitos e de dificuldades. O autor afirma que o pensamento tem uma fase pré-verbal, uma inteligência prática, ligada à “capacidade de resolução de problemas e de alteração do ambiente para a obtenção de determinados fins”. Retomando essa ideia, Clot (1999, 2001a), ao discorrer sobre os métodos de coanálise das situações de trabalho, ressalta que o diálogo, evidenciando as controvérsias entre diferentes maneiras de realizar o trabalho e, portanto, gerando dificuldades e conflitos entre pares, pode atuar como motor de desenvolvimento. Em outras palavras, as dificuldades e perturbações – ou os conflitos – podem funcionar como motores para a tomada de consciência dos sujeitos quanto à sua atividade e, possivelmente, para o seu desenvolvimento. Por outro lado, traços desse processo de tomada de consciência podem ser encontrados na análise da linguagem.

É exatamente a criação desses conflitos e a possibilidade de resolução oferecida pelo uso da linguagem que é buscada através dos métodos de coanálise utilizados por Faïta e Vieira (2003) e Clot (1999, 2008): a *autoconfrontação* e a *instrução ao sócio*.

O método da *autoconfrontação* (AC), proposto por Daniel Faïta na década de 90 (Faïta e Vieira, 2003) se desenvolve em várias etapas:

i) Primeiramente, a constituição de um coletivo de trabalhadores que participarão do processo; nesse contexto, o conjunto dos participantes elege algumas situações de trabalho a serem filmadas para posterior coanálise;

ii) em seguida, há a filmagem de uma sequência de trabalho de dois trabalhadores voluntários, em nosso caso, a filmagem de aulas ou de uma outra atividade educacional;

iii) após a filmagem das aulas, são realizadas entrevistas em *autoconfrontação* simples, nas quais cada um dos trabalhadores é confrontado ao filme correspondente a sua atividade junto com o pesquisador, que buscará fomentar o diálogo fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos ou reorientando o rumo das discussões;

iv) após essa etapa, realiza-se uma entrevista em *autoconfrontação* cruzada, na qual pesquisador e professores se reúnem novamente para assistir aos filmes de ambos, que servirão de base para a discussão entre os pares;

v) finalmente, as *autoconfrontações* simples e cruzadas são também gravadas em vídeo e, em uma etapa final, no retorno ao coletivo, poderão servir de suporte para sessões de discussão junto ao conjunto dos trabalhadores.

Esse método tem sido bastante usado por pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA; FERNANDEZ; SCHELLER, 2001) e da Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2002), mas também por pesquisadores brasileiros (LOUSADA, 2006, LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; SILVA, 2015; FAZION, 2016; LOUSADA, 2017; BRASILEIRO, 2011; LIMA, 2008), entre outros.

Já o método da *instrução ao sócia* (IS) foi proposto por Oddone na década de 70 (CLOT, 1999), na formação de trabalhadores da fábrica da Fiat. Após esse uso inicial na perspectiva de formação de trabalhadores industriais, ela foi retomada e desenvolvida por CLOT (1999) como um método indireto para fazer com que o trabalhador (de qualquer categoria) reflita sobre sua atividade de trabalho ao projetá-la a um futuro hipotético. A *instrução ao sócia* é um método mais “leve”⁴ do que a *autoconfrontação* (AC) e, por isso mesmo, mais utilizado (CLOT, 1999, p. 152). Trata-se também de um método de coanálise das situações de trabalho, já que o trabalhador analisa sua atividade nas etapas que seguem à *instrução* propriamente dita.

Para realizá-la, forma-se primeiramente um pequeno coletivo⁵ de trabalhadores, contendo três ou quatro pessoas, uma das quais é o “*intervenante*” (podendo ser o pesquisador) e “*sósia*”, como veremos. A entrevista se inicia com uma orientação do *intervenante*, que, segundo Clot (2001b) pode ser formulada assim: “Suponhamos que amanhã eu te substitua em seu posto de trabalho. Diga-me em detalhes o que eu devo fazer para que ninguém perceba que houve a substituição?”. A instrução dada pelo trabalhador se organiza de maneira a dar detalhes de sua atividade para que o *intervenante* possa perguntar tudo, a fim de que a substituição não seja notada. Para tanto, o instrutor (o trabalhador) deve usar a segunda pessoa (“você”, em português do Brasil) e pedir informações sobre aspectos aparentemente pouco importantes, mas que têm um papel preponderante para que o instrutor saia de si mesmo e verbalize sua atividade ao outro. Após essa primeira etapa, gravada em áudio, o trabalhador (em nosso caso, o professor) deve escutar a entrevista e transcrever o(s) trecho(s) que julga pertinente-discutir com o *intervenante* e o grupo de trabalho, com o objetivo de recriar a atividade em outro contexto, como o que ocorre com a AC. Nessa etapa, chamada de retorno ao coletivo, o trabalhador se torna um “coanalista” de sua atividade, junto com o *intervenante* e o outro trabalhador. O método *instrução ao sócia* busca “uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos graças a um deslocamento de suas atividades em um novo contexto” (CLOT, 2001a, p. 9).

Tanto a *autoconfrontação*, quanto a *instrução ao sócia*, permitem que o trabalhador assuma a posição de sujeito observador de sua própria atividade. Somente assim, “a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências” e pode haver um desenvolvimento real da consciência (CLOT, 2001a, p. 10). Clot (2001a, p. 9) afirma também que tanto a AC quanto a IS permitem a verbalização das atividades, fazendo com que elas se reorganizem e se modifiquem, e isso pode proporcionar ao trabalhador (ou professor) a oportunidade de fazer de outra forma a atividade que foi objeto de sua própria experiência.

Baseados na premissa de que é preciso “transformar para compreender”, esses métodos de intervenção buscam colocar os sujeitos e sua atividade em movimento, proporcionando não apenas o seu desenvolvimento, mas de todo o coletivo de que fazem parte e, em última instância, da própria atividade de trabalho (CLOT, 2001a).

Três outros conceitos nos ajudam a analisar nossa estrutura de formação: “trabalho prescrito”, “trabalho realizado” e “real” da atividade. O trabalho prescrito, no campo da educação, corresponde ao “conjunto do que é definido pela instituição escolar e que é comunicado aos professores para lhes ajudar a conceber, organizar e realizar seu trabalho”⁶ (GOIGOUX, 2002). Em outras palavras, é a tarefa atribuída ao professor/trabalhador. Na Ergonomia francófona, ao lado do “trabalho prescrito”, há o que é chamado de “trabalho real”, ou seja, a tarefa prescrita tal como ela é executada pelo trabalhador, o que implica em uma série de adaptações. Para os ergonomistas, há sempre uma diferença inevitável (mas saudável), entre o trabalho prescrito e o real. No entanto, para um dos autores (CLOT, 1999, 2001a, 2008) que adotamos, a dicotomia reside entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho realizado” (e não o “trabalho real”), já que, para ele, o real corresponde a outro conceito: o real da atividade. Essa última noção designa não apenas o que o trabalhador foi capaz de realizar, mas também o que poderia ter feito e não fez, o que quis fazer, mas não conseguiu e até mesmo o que fez para não realizar o que deveria ter feito. Seriam, assim, as atividades impossíveis, suspensas, contrariadas ou as “contra-atividades”. Trata-se de uma dimensão psicológica da atividade que considera as potencialidades, mas também os impedimentos ou as amputações dos gestos dos indivíduos. Para Clot (1999, 2001a), são justamente esses impedimentos que se encontram na origem do sofrimento no trabalho e, para superar essas dificuldades, os sujeitos recorrem ao grupo do qual fazem parte, ou seja, ao coletivo de trabalho.

Entre a tarefa que é prescrita aos trabalhadores (“trabalho prescrito”) e sua realização (“trabalho realizado”), há uma série de adaptações necessárias, que são impessoais, pois foram feitas para todos, para um determinado contexto específico de trabalho. No caso do trabalho de ensino, pode-se dizer que o professor vai adaptar as prescrições iniciais em função de seu contexto particular de ensino, de seus alunos etc., elaborando, assim, novas prescrições. É o que os ergonomistas chamam de “reconcepção” (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004). Segundo Saujat (2002, p. 54), o trabalho educacional “está submetido a uma prescrição de prescrever a outros, seus alunos, a realização de uma tarefa”⁷. Segundo Clot (1999), é a reconcepção da tarefa, pelo trabalhador, que o ajuda a construir sua competência, sua saúde (em um sentido amplo) e sua identidade.

Tendo em vista que o “trabalho realizado” corresponde apenas a uma pequena parte do “trabalho real” (o que é visível) e que é na reconcepção das prescrições que consiste a atividade de trabalho, as correntes das Ciências do Trabalho de inspiração vygotskiana usam o recurso de instrumentos mediadores que possibilitem considerar o trabalho como um todo, ou seja, o real da atividade, propondo métodos para a intervenção e a coanálise do trabalho. Esses métodos, como já apontamos, são a *instrução ao sócia* e a *autoconfrontação*. Ao possibilitarem a transformação das situações de trabalho, ambos os métodos também contribuem para a superação das dificuldades e, portanto, para diminuir o sofrimento no trabalho, pois os trabalhadores podem recuperar o poder de agir em relação às situações que causam problemas.

Os conceitos acima descritos influenciam nossa estrutura de intervenção, pesquisa e formação de diferentes maneiras. Detalharemos, a seguir, o contexto de trabalho dos Cursos Extracurriculares de Francês para depois mostrar como esses conceitos contribuem para nossos estudos.

O contexto de intervenção, pesquisa e formação

Os Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP contam com um público de cerca de 750 alunos distribuídos em turmas de 14 níveis, oriundos da comunidade externa (terceira idade, professores da rede pública etc.) ou interna (estudantes universitários, funcionários etc.) da universidade. As aulas são ministradas por “monitores” selecionados mediante um processo seletivo constituído de análise de *curriculum vitae*, prova escrita e entrevista. Para candidatar-se, é preciso ter um vínculo com a universidade e ser, portanto, aluno, mas tendo, no mínimo, o bacharelado. Portanto, eles são estudantes de licenciatura ou de pós-graduação, que desejam aprimorar seus conhecimentos e sua prática de ensino. Esses estudantes possuem um duplo estatuto, pois, ainda que atuem como professores aos olhos de seus alunos, mantêm um vínculo de monitores-bolsistas com a Universidade onde são ministrados os cursos.

Nesse contexto, são realizadas ações de intervenção, pesquisa e formação. A intervenção consiste na identificação, pelos próprios monitores-professores, das dificuldades em sua situação de trabalho para que, em seguida, eles possam chegar a uma solução. Trata-se de uma ação fortemente contextualizada, já que parte da situação de trabalho e dos dilemas que nela se

encontram. A intervenção gera dados que, em nosso caso, são analisados em pesquisas de mestrados, doutorandos e dos pesquisadores do Grupo ALTER-AGE (CNPq), em geral.

Já a formação pressupõe a abordagem de questões didáticas de um ponto de vista mais abrangente, distanciando-se de situações específicas para trazer questões que atinjam, em princípio, o coletivo de professores. A formação pode ser realizada de inúmeras maneiras. Por exemplo, partindo de textos que abordam questões didáticas, ou mesmo a partir de dados advindos das intervenções já realizadas nesse mesmo contexto e dos resultados que obtivemos em nossas pesquisas.

Em nosso caso, as intervenções começaram a ser realizadas em 2011 e, até agora, já fizemos sete diferentes intervenções, cada uma com um objetivo distinto. Para tal foram usados os métodos da AC e da IS, como descrevemos anteriormente. Ambos os métodos tinham o objetivo de contribuir para diminuir as dificuldades enfrentadas pelos monitores-professores e, conseqüentemente, para a transformação da situação de trabalho. O quadro abaixo detalha as diferentes intervenções já realizadas ou em andamento, indicando os objetivos, o método utilizado, os participantes e a pesquisa decorrente.

| Período | Objetivos | Método e etapas realizadas | Participantes | Pesquisa |
|----------------|---|---|---|---|
| 2011 a 2013 | Do ponto de vista da didática, estudo do uso dos jogos pelos monitores-professores | <i>Autoconfrontação</i> simples e cruzada | Pesquisadora (mestranda) e dois monitores-professores | Mestrado Simone D. Longhi |
| 2012 a 2015 | Do ponto de vista da didática, estudo do uso dos conteúdos culturais pelos monitores-professores | <i>Autoconfrontação</i> simples e cruzada; retorno ao coletivo | Pesquisadora (mestranda) e dois monitores-professores | Mestrado Emily Caroline da Silva |
| 2012 a 2014 | Do ponto de vista da Ergonomia, estudo da situação de trabalho e da atividade dos monitores-tutores ⁸ , menos conhecida que a dos professores. | <i>Instrução ao sócia</i> e retorno da instrução | Duas pesquisadoras e cinco tutores | Estudo Eliane G. Lousada e Ermelinda Barricelli |
| 2013 a 2015 | Do ponto de vista da Ergonomia, estudo das prescrições e suas implicações para o trabalho dos monitores-professores | <i>Instrução ao sócia</i> e retorno da instrução | Dois professores (um deles dos cursos extracurriculares) e o pesquisador (mestrando) | Mestrado Marcos da Costa Menezes |
| 2013 a 2016 | Do ponto de vista da Ergonomia, estudo do trabalho do professor iniciante nesse contexto | <i>Instrução ao sócia</i> e retorno da instrução | Três professoras-pesquisadoras (uma delas professora nos Cursos Extracurriculares de Francês; outra mestranda realizando pesquisa nesse contexto) | Mestrado Fernanda Soares |
| 2014 a 2017 | Do ponto de vista da Ergonomia, estudo das dificuldades encontradas pelos monitores-tutores nos Cursos Extracurriculares de Francês: como formar os novos professores de forma não impositiva, garantindo sua liberdade de reconcepção das prescrições. | Reunião inicial de identificação das dificuldades dos monitores-tutores; <i>autoconfrontação simples, cruzada</i> e retorno ao coletivo | Duas pesquisadoras e cinco monitoras-tutoras | Doutorado Simone Dantas-Longhi |
| 2016 a 2017 | Do ponto de vista da Ergonomia, estudo das dificuldades encontradas pelos monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês e que foram por eles apontadas: uso do português, correções, entre outros. | Reunião inicial de identificação das dificuldades dos monitores-professores; <i>aloconfrontações individuais</i> e <i>coletivas</i> | Uma pesquisadora, quatro monitores-professores voluntários e o conjunto de monitores-professores | Mestrado Naira Alves Duarte |

| | | | | |
|-----------------|--|---|--|---|
| 2014 - em curso | Do ponto de vista da Ergonomia, estudo das dificuldades encontradas pelos monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês e que foram por eles apontadas: correção de provas, como responder às perguntas difíceis dos alunos, entre outros. | Reunião inicial de identificação das dificuldades dos monitores-professores; <i>autoconfrontação</i> simples, cruzada e retorno ao coletivo | Duas pesquisadoras; oito monitores-professores; quatro deles foram filmados durante uma atividade de trabalho. | Estudo Eliane G. Lousada e Simone D. Longhi |
|-----------------|--|---|--|---|

Quadro 1: Intervenções já realizadas e em andamento nos Cursos Extracurriculares de Francês da Universidade de São Paulo

As intervenções já realizadas (primeira, segunda e terceira do quadro) permitiram conhecer melhor a situação de trabalho dos monitores dos cursos extracurriculares de francês, definindo melhor as prescrições (GOIGOUX, 2002) que circulam nesse contexto e a maneira como os monitores-professores as reconhecem (SAUJAT, 2002, 2004), modificando seu trabalho em função de um contexto particular de ensino.

Essas primeiras pesquisas, baseadas, sobretudo, em pressupostos da didática das línguas estrangeiras, contribuíram para que novas intervenções e novas pesquisas pudessem ser iniciadas, agora a partir de um viés mais próximo da Ergonomia francesa. Desde 2012, as pesquisas em curso têm um objetivo mais “ergonômico”, ou seja, buscam transformar a situação de trabalho dos monitores-professores, procurando fazer com que os próprios monitores encontrem soluções para suas dificuldades no exercício.—da prática docente.

Para exemplificar essa nova fase das intervenções, podemos mencionar o sexto exemplo do quadro acima, que mostra a intervenção realizada com os monitores-professores. Em uma reunião inicial, da qual participaram apenas oito monitores-professores interessados, eles falaram de suas dificuldades no trabalho e vários temas emergiram:

- i) a diversidade e heterogeneidade do público dos cursos;
- ii) a dificuldade de corrigir provas e de atribuir notas;
- iii) a ansiedade e o medo de dar uma resposta errada aos alunos, quando há perguntas difíceis; entre outros.

Dessas temáticas, escolhemos duas para uma filmagem inicial: ii e iii. Para a dificuldade de corrigir provas e de atribuir notas (ii), dois monitores-professores voluntários foram filmados sozinhos, executando a tarefa. Em seguida, cada um foi confrontado com seu filme, junto com as duas pesquisadoras, e todos fizeram perguntas sobre o que viam no vídeo, procurando estranhamentos, segundo Clot (1999), ou seja ações diferentes das esperadas naquela situação de

trabalho. Trata-se da etapa da *autoconfrontação* simples, que também foi filmada. Em seguida, ambos os monitores-professores foram reunidos para assistir trechos selecionados dos dois vídeos, junto com as duas pesquisadoras. Todos podiam parar o vídeo e fazer perguntas, sempre procurando estranhamentos que vinham, sobretudo, das diferentes maneiras de fazer o trabalho. Nessas etapas já realizadas, pudemos observar os conflitos gerados em relação às prescrições implícitas ou explícitas, as reconcepções das prescrições, as surpresas positivas e insatisfações com o trabalho realizado, enfim, a emergência da atividade real dos monitores-professores, com tudo o que gostariam de ter realizado. Pudemos também constatar o papel das verbalizações sobre a atividade de trabalho para o desenvolvimento dos monitores-professores voluntários, já que eles relatam frequentemente que mudaram sua prática após a realização das AC e IS.

A etapa seguinte constituiu em uma nova reunião com os oito monitores-professores, na qual serão apresentados trechos escolhidos pelos monitores voluntários. Nessa reunião, a intenção é que os monitores-professores que foram filmados possam expor suas dificuldades e de que, juntos, nesse pequeno coletivo de professores, eles possam encontrar soluções próprias para o exercício do trabalho educacional em seu contexto específico de trabalho.

Por outro lado, as ações de formação são organizadas de outra forma, a partir de pressupostos da didática das línguas estrangeiras, mas procurando levar em conta questões da Ergonomia, pois buscamos ampliar o espaço de reconcepção das prescrições, pelos monitores-professores, bem como procuramos, lhes dar voz para que possam ser autores de suas próprias prescrições. Com isso, construímos uma estrutura de formação composta das seguintes ações:

- Cinco reuniões pedagógicas por semestre, nas quais: i) são discutidos textos que apresentam teorias da didática, cujos temas são escolhidos pelos próprios monitores-professores; ii) são apresentadas atividades propostas pelos

monitores-professores; iii) são discutidas questões administrativas, pedagógicas e organizacionais. Em algumas dessas reuniões, podem ser mostrados vídeos correspondentes às intervenções descritas acima (já foram utilizados os vídeos das duas primeiras pesquisas do quadro), conforme a escolha dos monitores voluntários envolvidos. Essas reuniões são, na verdade, um espaço de adaptação das prescrições, ou seja, é nelas que os professores podem expressar-se sobre aspectos organizacionais e didáticos, dizendo com o que concordam e com o que não concordam. Elas também se constituem como um espaço para a discussão dos dramas cotidianos do trabalho educacional e da busca de soluções pelo coletivo de professores (SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2004).. Nesse sentido, trata-se de uma visão diferente das reuniões pedagógicas que são geralmente realizadas nas escolas de línguas.

- Uma Jornada de Formação semestral, destinada aos monitores-professores e aberta aos professores de francês da cidade e do estado de São Paulo. A Jornada procura trazer especialistas da Didática do Francês do Brasil e de outros países. Além dos especialistas, trata-se de um espaço de formação de formadores, pois os monitores-professores mais experientes são convidados a apresentar oficinas, aprendendo, assim, ações de formação de professores.

- Uma Jornada semestral para o público dos cursos extracurriculares, cujas oficinas são planejadas pelos monitores professores e visam ao desenvolvimento linguístico, comunicativo e cultural dos alunos. No âmbito dessa jornada, já foram realizados, por exemplo, um concurso de produções escritas, em parceria com o Consulado da França em São Paulo e, também, uma jornada em um dos CEL⁹, que foi objeto de apresentação em um seminário de ensino-aprendizagem organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e apoiado também pelo consulado da França¹⁰.

- A elaboração de instrumentos para o trabalho educacional, nesse contexto, tais como: i) o guia dos monitores, elaborado pelos próprios monitores-professores, uma espécie de manual com as instruções iniciais para o trabalho nos Cursos Extracurriculares de Francês. Esse guia faz com que os monitores se tornem também prescritores; ii) a plataforma *Moodle*, criada pela coordenação dos cursos, mas constantemente alimentada por documentos elaborados pelos monitores-professores, tais como: atividades para uso nas aulas, avaliações, entre outros. A plataforma é um local de armazenamento de instrumentos de trabalho que é usada por todos;

portanto, a consideramos uma “caixa de ferramentas”, nas palavras de Amigues (2004), pois ela permite guardar a memória do *métier*¹¹, ao armazenar documentos que poderão servir em outros momentos, por outros monitores.

- Os diários (redigidos após as aulas, nos dias que os monitores-professores consideram mais significativos) e relatos de experiência vivida (escritos semestralmente) são instrumentos não obrigatórios, elaborados pelos monitores que desejam fazê-los, e que têm o objetivo de criar verbalizações sobre o trabalho, levando-os a refletir sobre sua prática. A escrita desses textos contribuiu para que alguns dos monitores se interessassem por prosseguir a reflexão sobre seu trabalho, participando das *autoconfrontações*. Em ambos os casos, trata-se de verbalizar sobre o trabalho realizado, podendo, também revelar o real da atividade de trabalho.

- O tutorado dos novos monitores-professores, que consiste em uma formação personalizada para o exercício do *métier* nesse contexto. O tutorado é oferecido pelos monitores-professores mais experientes, que realizam reuniões semanais com alguns dos novos monitores-professores com pouca ou nenhuma experiência como professores. Nas reuniões, da qual participam um tutor e um, dois, ou, às vezes, até três novos monitores, é feita a preparação das aulas e o debate de questões relativas às aulas e aos alunos.

Essas ações caracterizam o sistema de formação que montamos nos Cursos Extracurriculares de Francês e que está fortemente embasado nos conceitos de: “trabalho prescrito”, “trabalho realizado”, “trabalho real” da atividade; reconcepção das prescrições; verbalizações sobre a atividade de trabalho como motor de desenvolvimento.

As verbalizações sobre a atividade de trabalho como objeto de pesquisa

Nossa estrutura de intervenção, pesquisa e formação baseia-se, em grande parte, nas verbalizações sobre a atividade de trabalho como motor para o desenvolvimento dos monitores-professores envolvidos. Assim, são produzidos textos que, se analisados, revelam interpretações dos monitores-professores sobre sua atividade de trabalho. Nas palavras de Bronckart (2008, p. 28), a linguagem não nos informa sobre o agir, mas sobre o “processo interpretativo do ato do trabalho por qualquer protagonista, seja ele aquele que concebeu o trabalho ou pesquisadores sobre o trabalho”.

A partir dessa perspectiva, baseando-nos no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), já analisamos boa parte dos dados produzidos em nossas intervenções. O foco de nossas análises tem sido identificar o posicionamento dos sujeitos e a interpretação que fazem sobre seu trabalho. Para tanto, servimo-nos, sobretudo, do nível dos mecanismos enunciativos (modalizações e vozes), tal como proposto por Bronckart (1999, 2006), e também de outros autores que estudaram índices de inserção de vozes, tais como: Maingueneau (1989) e Authier-Revuz (2001).

As análises dos relatos de experiência e dos diários revelaram que as preocupações dos monitores-professores estão fortemente embasadas em aspectos cotidianos de seu trabalho e que as mudanças em sua prática (as que já realizaram e as que pretendem realizar) são, sobretudo, influenciadas pelos alunos. Nas análises dos textos produzidos nos relatos de experiência, identificamos que as mudanças relatadas estavam quase sempre associadas a índices de inserção da voz dos alunos (LOUSADA, 2011). Já as análises das *autoconfrontações* e de *instruções ao sócia* permitiram identificar duas vozes que emanam do professor e permitem compreender como ele reflete sobre seu trabalho. Elas representam o pensamento prático dos monitores-professores, na perspectiva vigotskiana: a voz da fala interior exteriorizada e a voz da fala interior reconstituída. Essas vozes mostram duas situações distintas, mas que guardam certas semelhanças por propiciarem a verbalização de conflitos: a primeira evidencia a resolução de um conflito, no próprio momento da *instrução ao sócia* ou da *autoconfrontação*, quando o monitor-professor hesita por alguns instantes e dirige a fala para si-mesmo, como se estivesse “pensando alto”; a segunda apresenta o relato da resolução de um conflito, quando o monitor-professor, vendo sua aula em vídeo, verbaliza sobre o conflito que viveu no momento da aula e revela a decisão que tomou naquele instante¹².

Tanto a voz da fala interior exteriorizada, quanto a da fala interior reconstituída, podem ser consideradas uma maneira de resolver conflitos. Observamos o surgimento dessas vozes em situações em que se revive o momento vivido, explicitando o real da atividade (CLOT, 1999), como uma maneira de viver novas experiências, como é o caso da *autoconfrontação* e em situações de conflito consigo mesmo, de tomada de consciência, como é o caso da *instrução ao sócia*.

Sendo assim, observamos que, com as entrevistas realizadas a partir dos métodos de *autoconfrontação* e de *instrução ao sócia*, vêm à tona os conflitos, as dúvidas e também as escolhas feitas dentre as “possibilidades não realizadas” que se apresentam ao professor. Além disso, podemos dizer que o debate entre pares, propiciado por esses métodos, possibilita uma discussão no coletivo que auxilia os professores na compreensão de sua atividade de trabalho. Isso ocorre, pois tanto a AC quanto a IS permitem recriar a experiência de trabalho em outro contexto, ampliando o poder de agir em relação a ela. Portanto, em nossa estrutura de intervenção, pesquisa e formação, consideramos que os métodos de AC e de IS contribuem para exteriorizar os conflitos e o debate interno, vivenciado pelo professor, sobre seu trabalho.

Esses são alguns dos resultados a que chegamos com a análise dos dados de nossas intervenções e que permitem chegar às conclusões que apresentaremos a seguir e, também, a traçar os próximos passos da pesquisa.

Considerações finais

Como apresentamos, nossa estrutura de intervenção, pesquisa e formação permite, por um lado, a atuação na resolução de dificuldades que enfrentam os monitores-professores no início do exercício de seu *métier* e, por outro lado, que as pesquisas realizadas dentro dos Cursos Extracurriculares de Francês tragam resultados que alimentem a formação de novos monitores-professores.

Em nossas intervenções, mostramos que as entrevistas de *autoconfrontação* e de *instrução ao sócia* parecem permitir o desenvolvimento real da consciência, como aponta Clot (2001a, p. 10), pois “a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências. Portanto, as entrevistas de confrontação (tanto AC quanto IS) possibilitam não apenas o desenvolvimento do professor e de sua atividade, mas, também, indicam que, ao se estabelecerem justamente nos diálogos entre pares, podem fortalecer o coletivo de trabalho e a própria atividade educacional.

O interesse dos professores-monitores por nossa estrutura de intervenção e formação pode ser comprovado pelo aumento do número de monitores-professores que passou, de nove em 2009 a, aproximadamente, dezenove em 2014¹³. A estatística e o relato de experiência dos monitores corroboram e evidenciam, um interesse por aprender o *métier* do ponto de vista de sua realização cotidiana e contextualizada, tal como proposto em nossa estrutura. Ao mesmo tempo,

observamos que esse maior interesse dos monitores-professores pela estrutura de intervenção, pesquisa e formação que propomos, também é sentido do ponto de vista dos alunos, já que o número de alunos presentes nos cursos passou de aproximadamente 350 em 2009 a cerca de 800 em 2014.

A partir desses números reveladores e dos relatos colhidos dos monitores-professores, procuramos continuar as ações de intervenção, explorando sempre novas dificuldades surgidas na situação de trabalho, transformando-as em pesquisas que, por sua vez, dão origem a resultados que podem ser utilizados em novas formações, tanto em nosso contexto, quanto fora dele.

Notas

- 1 Este artigo será transformado em capítulo para publicação em livro sobre aprendizagem de línguas.
- 2 Conforme veremos mais a frente, a intervenção, tal como concebida pela linha teórico-metodológica que seguimos, significa atuar na situação de trabalho, ou melhor, fazer com que seus protagonistas atuem para transformá-la.
- 3 A « pratique accompagnée » é usada na França nos contextos de formação.
- 4 Essa afirmação se explica pelo fato de as filmagens em vídeo serem difíceis de serem realizadas e demandarem extenso trabalho posterior com os vídeos.
- 5 O conceito de coletivo, tal como utilizado pelos ergonomistas e psicólogos do trabalho, faz referência não a uma coleção de indivíduos, mas a um conjunto de trabalhadores unidos por sua atividade de trabalho e pela tradição dela.
- 6 L'ensemble de ce qui est défini par l'institution scolaire et qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail.
- 7 Le travail enseignant « est soumis à une prescription à prescrire à d'autres, les élèves, la réalisation d'une tâche ».
- 8 O termo tutor está sendo usado aqui no sentido francófono, ou seja, do professor mais experiente que acompanha a atividade e auxilia

na realização do trabalho do professor menos experiente.

- 9 O Centro de Estudos de Línguas é um projeto proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São que busca proporcionar a aprendizagem de línguas por alunos da rede estadual de ensino. Conferir: <http://www.cidadao.sp.gov.br/servico.php?serv=2630> acesso em 31/03/2015
- 10 Mais informações no link: <http://saopaulo.ambafrance-br.org/Jornada-dos-alunos-de-frances-co> acesso em 05/02/2015
- 11 A palavra métier está sendo usada no sentido francófono de “ofício”, pouco usado em português, ou simplesmente trabalho. Optamos por não traduzir para guardar as especificidades dessa terminologia.
- 12 Exemplos de uma análise linguístico-discursiva das vozes em conflito podem ser vistos em LOUSADA; DANTAS-LONGHI (2014).
- 13 Outros dados mais completos podem ser conferidos em Dantas-Longhi (2013).

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, 2004. p. 35-54.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011. Acesso em: 2017-09-2.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. *Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. *Revue Education Permanente*. Arcueil : Corlet imprimeur, 2001a, v. 1, n. 146, p.7-16.

_____. Metodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S. ; ROUAN, G. (org.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod: 125-146, 2001b.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

_____. ; FAITA, D. ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Revue Education Permanente*. Arcueil : Corlet imprimeur, 2001, v. 1, n. 146, p.17-25.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.53-80.

_____.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 2003, v. 19, p. 123-154. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&nrm=iso

FAZION, F. A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08022017-120300/>>. Acesso em: 2017-09-27.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski - Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento*. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de

l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In : *ACTES - SELF*. 2002, p.78-85. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/goigoux.pdf>

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. *Comptes rendus du congrès SELF. Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie*. 2001. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/v1-01a-laville.pdf>

LIMA, A. Visitas técnicas e autoconfrontações: a descoberta da atividade do professor na atividade do aluno. *Veredas on line* -1/2008, p. 05-21 - <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo11.pdf>. Acesso em: 2017-09-2

LONGHI, S. M. D. Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.8.2013.tde-30072013-103516. Acesso em: 2017-09-2

LOUSADA, E. G. *Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese. São Paulo: PUC, 2006.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: Szundy, P. C.; Araújo, J. C.; Nicolaidis, C. S.; Silva, K. A. (orgs). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier et formation. *Travail et apprentissages*, no. 17, 2017, p. 103-120.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editora, 2014, p. 143-166.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

SAUJAT, F. *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation*. Thèse (Doctorat), Provence: Université de Provence, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SILVA, E. C. da. *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um*

estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.8.2015.tde-29062015-125936. Acesso em: 2017-09-27.

VYGOTSKI, L. S. (1934). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute, 1997.

_____. (1982). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Eliane Gouvêa Lousada é mestre e doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faz parte do grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações) e do grupo LAF (Universidade de Genebra). Atualmente é professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), área de Língua e Literatura Francesa, na Universidade de São Paulo.

Recebido em setembro de 2017.

Aprovado em dezembro de 2017.