

A ATIVIDADE DOCENTE DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: O QUE A AUTOCONFRONTAÇÃO TEM A REVELAR¹.

Luciana Peixoto Bessa²
Elisandra Maria Magalhães³
Wesley Batista Lopes⁴
Rozania Maria Alves de Moraes⁵

INTRODUÇÃO

Diferente de uma concepção de que a docência é considerada um dom, ideia presente no senso comum, para as Ciências do Trabalho, sobretudo a Ergonomia e a Clínica da Atividade, a atividade de professores é vista como um trabalho, com singularidades inerentes às atividades laborais, tais como lidar com coletivos profissionais e com imprevistos, responder a (e ressignificar) prescrições (BESSA; SILVA; MORAES, 2018), para citar alguns.

Em uma perspectiva inter/transdisciplinar, a Linguística Aplicada busca dialogar com demais áreas do saber, como as Ciências do Trabalho e a Educação, por exemplo, no intuito de estudar a atividade de professores, a partir da análise das verbalizações dos docentes, de modo a contribuir com a formação desses profissionais, seja inicial e/ou continuada.

Diversas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, ancoradas na Clínica da Atividade, têm tomado a atividade de professores estagiários como objeto de estudo e lançado mão do quadro metodológico da autoconfrontação (VIERA; FAÏTA, 2003). Com o aporte da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (2008) e do dialogismo bakhtiniano (2011), de uma maneira geral, a autoconfrontação consiste no confronto do(s) profissional(is) com imagens selecionadas a partir da filmagem de si mesmo(s) (ou de seus pares) em atividade concreta.

Dessa forma, estando no papel de protagonistas, é possibilitado a esses profissionais coanalizarem sua atividade, tratando-se, portanto de um “processo dialógico que permite ao profissional [...] a partir do filme da sua própria atividade, ressignificar, em um novo contexto, a experiência vivida” (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 109). Convém salientarmos que a autoconfrontação compreende diferentes fases, a saber: constituição do grupo de análise; filmagem do profissional em atividade; autoconfrontação simples (ACS); autoconfrontação cruzada (ACC), e retorno ao coletivo (RC) (VIERA; FAÏTA, 2003; MORAES; MAGALHÃES, 2017).

No que diz respeito ao início da carreira de professores, consoante Huberman (1992), os três primeiros anos da carreira docente são considerados como uma fase de entrada no *métier* (CLOT, 2010) docente, momento marcado pela aquisição de competências e de conhecimentos provenientes da prática, além de ser, nas palavras de Lopes (2017), “um momento repleto de

¹ Agradecemos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo suporte financeiro para a realização deste estudo.

² Doutoranda do Curso de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, autora principal, luciana.bessa@aluno.uece.br.

³ Doutoranda do Curso Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, coautora 1, elisandrafortaleza@hotmail.com.

⁴ Mestre pelo Curso Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, coautor 2, wecley92_@hotmail.com.

⁵ Professora orientadora. Pós-Doutora pelo Curso de Ciências da Educação da Aix-Marseille Université. Universidade Estadual do Ceará, rozania.moraes@uece.br.

incertezas, inseguranças, medos e dúvidas sobre o próprio saber pedagógico e os outros saberes professorais que o profissional da educação deve desenvolver” (LOPES, 2017, p. 52).

Assim, recorrendo à Clínica da Atividade, à autoconfrontação, e apoiados na coanálise da atividade de dois professores estagiários de Letras-Francês, empreendemos buscar compreender um pouco da entrada destes no *métier* docente, junto com suas incertezas, partindo de uma análise translinguística (BAKHTIN, 2011) das verbalizações desses professores em formação inicial.

Dessa forma, lançando mão da análise de excertos extraídos do *corpus* da pesquisa de Lopes (2017)⁶, este estudo objetiva apresentar como o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação pode contribuir na formação inicial de professores, sobretudo por possibilitar que estagiários passem a ter uma postura crítico-reflexiva a respeito de sua atividade.

Entendemos que a análise dos enunciados (BAKHTIN, 2011) dos estagiários, emergentes das trocas verbais provenientes das interações (e coanálises) durante as etapas da autoconfrontação conduzidas por Lopes (2017), possibilitou-nos identificar e compreender anseios, sobretudo a insegurança, comum aos professores estagiários.

METODOLOGIA

Visto que neste estudo recorreremos à parte do *corpus* da pesquisa de Lopes (2017), torna-se necessário traçar um panorama do referido estudo, o qual foi realizado no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE), Campus Fátima, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, e teve como objetivo principal de analisar a atividade de professores estagiários, em aulas que abordam pontos civilizacionais no ensino de Francês como Língua Estrangeira.

Em relação aos sujeitos, houve dois grupos: o Grupo 1 (G1), formado por dois professores estagiários, protagonistas do estudo, e o Grupo 2 (G2), formado por 3 professores estagiários e pela professora coordenadora de língua francesa. Os componentes do G1 participaram de todas as fases que compõem o quadro metodológico empregado na pesquisa (ACS, ACC e RC). Os componentes do G2 participaram da última fase de produção de dados do estudo (RC).

O estudo adotou alguns procedimentos e instrumentos de produção de dados. Inicialmente, foi adotado um questionário inicial (com os participantes do G1), que teve os objetivos de: a) traçar um perfil dos participantes; b) investigar a formação acadêmica dos estagiários; c) identificar de que maneira os estagiários organizam a sua atividade; d) verificar se os professores estagiários compreendem a não vivência em países francófonos como um problema, ao ministrar aulas que abordam questões de civilização.

Após o emprego do questionário inicial, Lopes (2017) observou uma aula de cada protagonista. Além de tentar minimizar o desconforto dos protagonistas e dos alunos durante as filmagens, as observações tiveram, também, o intuito de: a) observar o estado físico da sala de aula onde seriam realizadas as gravações; b) verificar o posicionamento dos estagiários e de seus alunos em salas de aulas; c) identificar o local mais adequado para posicionar as câmeras durante os registros.

Após as observações das aulas dos participantes do G1, o pesquisador iniciou as filmagens das aulas - primeira fase do quadro metodológico. Esta etapa, de acordo com Vieira e Faïta (2003) corresponde à “*primeira fonte de significações concretas.*” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 44, grifo dos autores). Após as filmagens, foram realizadas seleções, edições e gravações das sequências mais significativas da atividade inicial (aula registrada) dos professores estagiários, dando origem à segunda fase do quadro metodológico.

⁶ Pesquisa apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, em 13/03/2017, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 63971617.2.0000.5534 e parecer nº 1.962.271.

Após as fases de registro em vídeo da atividade e da seleção das sequências mais significativas para serem analisadas, o pesquisador realizou uma ACS com cada protagonista. Essa fase - composta pelo pesquisador, pelo protagonista e pelo filme da atividade inicial - corresponde ao primeiro momento de contextualização, no qual os professores estagiários assistiram ao filme de sua atividade. Nessa fase, o pesquisador instaurou um espaço para que o sujeito autoconfrontado com sua atividade registrada produzisse um discurso explicativo-reflexivo sobre sua experiência vivida, realizando comentários sobre sua atividade inicial observada.

Após as ACSs, foi realizada a ACC, fase constituída pelos dois professores estagiários, pelos vídeos e comentários produzidos na fase anterior e pelo pesquisador. Essa etapa caracterizou um momento onde os protagonistas, além de analisarem o vídeo de sua atividade inicial e com os seus comentários sobre a referida atividade, defrontam-se, também, com a atividade e os comentários do outro protagonista da pesquisa. Caracterizando o que Vieira e Faïta (2003, p. 34) descrevem como um “espaço tempo [...] um momento de suspensão em que a referência se globaliza”.

O retorno ao coletivo contou com a participação dos professores estagiários, dos professores que representaram o coletivo de trabalho, do pesquisador, além do vídeo das sequências mais significativas das fases anteriores. Nessa fase, os dois grupos de participantes observaram e analisaram as sequências. Essa derradeira fase promoveu uma articulação dos discursos entre os participantes e trouxe para a discussão dificuldades, modos de fazer e dúvidas pertencentes ao coletivo de trabalho.

O último instrumento empregado foi um questionário final, formado por cinco questões, no qual o pesquisador buscou analisar as impressões dos protagonistas após o processo dialógico reflexivo da autoconfrontação.

Tendo contextualizado o estudo, a seguir, apresentamos dois excertos das fases da autoconfrontação provenientes do *corpus* da pesquisa de Lopes (2017) e, na sequência, traçaremos algumas análises, sobretudo, no que concerne aos anseios e preocupações dos estagiários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desenvolvemos, na presente seção, as análises do *corpus* extraído da pesquisa de Lopes (2017), que, através do quadro metodológico da autoconfrontação, analisou aulas em que foram trabalhados aspectos de civilização no ensino de francês.

Os dois excertos a seguir correspondem aos discursos produzidos na fase cruzada do quadro metodológico. Antes das transcrições, existe uma breve contextualização da cena observada pelo protagonista no momento das análises. As sequências numéricas, por sua vez, correspondem aos turnos de fala e, finalmente, as siglas P1, P2 e P, que representam, respectivamente, os discursos dos protagonistas (1 e 2) e do pesquisador. Destacamos que os excertos transcritos apresentam símbolos indicativos de aspectos linguísticos ou metalinguísticos⁷.

Cena 01: Em sala, o professor estagiário informa aos alunos que eles verão o vídeo sobre esporte na França que havia sido enviado para o grupo de WhatsApp durante a semana. O professor explica que ele e os dois alunos verão o vídeo no celular. Logo após alguns segundos, um aluno questiona o professor o significado de uma palavra.

153- P2: Então, a questão da civilização é por isso ++ (olha pra cima de forma pensativa) o que me deixa inseguro é:: é a falta do conhecimento. Você dominar e falar sobre a cultura francesa sem nunca ter ido até lá

⁷ As transcrições dos excertos realizadas Lopes (2017), estão apoiadas no modelo proposto Sandré (2013). Assim sendo, + ++ +++ caracteriza a pausa muito breve, breve ou média (respectivamente); : :: ::: corresponde ao alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento); [...] equivale ao corte feito pelo transcritor; (texto) equivale a comentário do transcritor.

ou ter tido pouco contato, apenas pela internet, é: muito mais complicado do que quem já foi, já viveu por algum tempo.

[...]

157- P1: Eu fico pensando, essa questão da não vivência é meio++ é uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que eu acho que uma vivência na França é importante por ser uma experiência real, eu também acho que isso não pode dizer muita coisa. Eu tenho uma amiga que morou algum tempo na França, ela adora dar aula de civilização, por outro lado, ela afirma ter vários problemas com a gramática. Quando eu vou dar aula de civilização e eu não sei alguma coisa ou que eu não vivenciei, eu pesquiso, vejo como é, pergunto aos outros professores, vejo vídeos e eu digo como é para meus alunos, a partir das respostas que eu encontro nas minhas pesquisas. É por isso que eu pesquiso e vou bem a fundo, eles (os alunos) pesquisam e depois dizem: “Olha professor, não é assim não.” É por isso que eu vou bem a fundo nas minhas pesquisas sobre civilização.

Fonte: Adaptado de Lopes (2017, p. 187)

Evidenciamos, através do discurso de P2, que a falta de vivência em países francófonos caracteriza uma dificuldade em sua atividade. O protagonista aponta que essa não vivência é, justamente, a razão de sua insegurança ao trabalhar aspectos civilizacionais no ensino do francês. P2 afirma: *Então, a questão da civilização é por isso ++ [...] o que me deixa inseguro é: é a falta do conhecimento. Você dominar e falar sobre a cultura francesa sem nunca ter ido até lá ou ter tido pouco contato, apenas pela internet, é: muito mais complicado [...].*

Por sua vez, P1 aponta os caminhos tomados para a solução dessa mesma dificuldade: *Quando eu vou dar aula de civilização e eu não sei alguma coisa ou que eu não vivenciei, eu pesquiso, vejo como é, pergunto aos outros professores, vejo vídeos e eu digo como é para meus alunos, a partir das respostas que eu encontro nas minhas pesquisas. (157- P1).* Percebemos que o estagiário recorre à experiência de outros colegas, além de outros recursos (vídeo), para superar essa dificuldade, respondendo, assim, às demandas dos alunos. O posicionamento de P1 reforça o discurso de Faïta (2004) que, ao descrever os professores iniciantes, afirma que estes “[...] teriam em comum o fato de compensarem – ou de tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (FAÏTA, 2004, p. 64) instaurado, assim, “[...] um quadro que torna possível a aprendizagem dos alunos, mas também a sua própria aprendizagem” (SAUJAT 2004, s/n)

Cena 02: Em sala, o protagonista fala aos alunos que eles realizarão exercícios de interpretação e produção textuais, baseados em uma poesia cantada pela banda *Coeur de Pirate*. O professor distribui aos alunos o exercício com a letra da música e as questões. Após algumas leituras, os alunos ouvem a música e, no final, perguntam ao professor o significado de algumas palavras.

69- P1: [...] quando ele [um aluno] pergunta alguma coisa bem absurda em francês eu digo que eu não sei e que eu vou procurar em casa. Tem coisas que eu não sei em português, imagine em francês. [...] mas eu acho que ele faz isso para me testar. Você tem algum problema assim?

70- P2: Não, o meu problema é mais básico. É tipo meus alunos perguntarem alguma coisa que eu realmente não sei dizer. Na maioria das vezes eu pesquiso com antecedência as palavras, mas a minha memória é péssima, às vezes eles perguntam e eu não lembro, às vezes eu não sei mesmo o que quer dizer e aí++ eu fico com um constrangimento horrível.

[...]

73- P1: Quando eu erro uma expressão eu digo que não sei, peço que procurem em casa e digo que eu também vou procurar. Isso me faz ver que ele [o aluno] está me testando pois na outra aula ele não toca mais no assunto.

74- P: Não é algo que te deixe constrangido?

75- P1: Não, não, atualmente não, mas no meu primeiro semestre eu ficava, tipo, “meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?” Mas agora não.

76- P: É, porque o P2 disse que se sentia assim.

77- P2: É, não sei. Pra mim essas palavras que eles perguntam são palavras básicas e, na minha cabeça, eu acho que eu deveria saber e não sei. E aí, eu perco a:: a confiança deles sabe? E como se eles pensassem que eu não sei, tipo, “por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?” Aí eu fico muito inseguro. [...]

Fonte: Adaptado de Lopes (2017, p. 191-192)

Neste excerto, observamos que os protagonistas falam sobre como eles se sentem ao serem questionados sobre o significado de uma palavra que eles desconhecem. Evidenciamos que os professores estagiários se mostram inseguros quando se veem obrigados a responder às perguntas “absurdas” feitas pelos alunos, fato que pode ser observado na afirmativa do P1, que declara se sentir “testado” por um aluno.

O desconforto provocado por essas situações fica mais evidente no discurso de P2 que afirma: [...] *às vezes eu não sei mesmo o que quer dizer e aí++ eu fico com um constrangimento horrível.* (70- P2). Compreendemos que esse sentimento está relacionado com a falta de experiência professoral do protagonista, uma vez que é esperado que o professor, por sua posição social, seja capaz de responder às questões propostas pelos alunos.

Em seguida, percebemos que P2, para descrever o seu sentimento de constrangimento, coloca-se na posição de aluno e enuncia o que, segundo ele, um aluno diria ao perceber que o professor não sabe responder à uma pergunta, revelando, assim, toda a insegurança e o medo que normalmente caracterizam os primeiros anos da profissão: *E como se eles pensassem que eu não sei, tipo, “por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?” Aí eu fico muito inseguro [...].* (77- P2).

O discurso do protagonista está em acordo com a descrição que García (2010), faz dos primeiros anos na carreira docente: “Um período de tensões [...] em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” (GARCÍA, 2010, p. 28). Assim, percebemos que as dificuldades apresentadas pelos protagonistas apontam para falta de uma *expertise* professoral. Em outros termos, “[...] a possibilidade de se servir de sua experiência para fazer outras experiências está no princípio do desenvolvimento da atividade e do poder de agir do professor”⁸ (SAUJAT, 2002, p. 116).

Em suma, destacamos que as dificuldades apresentadas discursivamente pelos protagonistas sobre a sua atividade, reveladas através do quadro metodológico da autoconfrontação, estão relacionadas as características de iniciantes dos estagiários. Ademais, observamos que, mesmo com todas as dificuldades, os protagonistas procuram instaurar um contexto que aprendizagem para eles mesmo e para os alunos, através da apropriação e consolidação de seu próprio repertório didático-metodológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que tomar a atividade de professores estagiários como objeto de estudo, sobretudo como o aporte de dispositivos teórico-metodológicos que possibilitem reflexões críticas desses alunos-professores, auxilia na compreensão dessa etapa na formação inicial docente. Embora os resultados deste estudo sejam provenientes de um contexto específico, acreditamos que as diferentes manifestações de insegurança reveladas nas verbalizações dos dois professores estagiários, durante as sessões de autoconfrontação, podem contribuir na formação inicial docente. Entendemos que, através do acesso às reflexões desses professores ao coanalizar sua atividade, outros estagiários podem passar a compreender que tais preocupações não devem ser encaradas como uma questão pessoal, individual, mas como algo comum naqueles que iniciam no *métier*.

Palavras-chave: Atividade docente, Professor estagiário, Clínica da atividade, Autoconfrontação.

⁸ No original: “[...] la possibilité de se servir de son expérience pour faire d’autres expériences est au principe du développement de l’activité et du pouvoir d’agir de l’enseignant”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BESSA, L. P.; SILVA, T. M.; MORAES, R. M. A. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. *Linguagem em Foco*. POSLA/UECE, v.10. n.1, p. 93 - 104, 2018.

CLOT, Y. *O trabalho e o poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 57-80.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LOPES, W. B. *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE*. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. *Horizontes*, v. 35, n.3, p.105-120, 2017.

SANDRÉ, M. *Analyser les discours oraux*. Approche pluridisciplinaire. Série « discours et communication » dirigée par Dominique Maingueneau. Paris: Armand Colin, 2013.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, n. 8, 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. Quand un professeur des écoles débutant instruit son "sosie" de son expérience. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 7, p. 107-117, 2002.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, n. 7, p. 27-67, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.