A CONFIGURAÇÃO DO AGIR NO GÊNERO ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO: DIFERENÇAS ENTRE PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES

The configuration of acting in the self-confrontation interviews: differences between novices and experienced teachers

Flavia FAZION[1]
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Emily Caroline da SILVA[2]
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

RESUMO: O gênero entrevista em autoconfrontação tem sido empregado como método de intervenção nas situações de trabalho pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e na Ergonomia da Atividade (FAITA, 2002; SAUJAT, 2010), sendo utilizado na análise do trabalho educacional no Brasil (MACHADO, BRONCKART, 2009). Mais recentemente, as verbalizações produzidas nessas entrevistas têm sido analisadas do ponto vista discursivo e também praxiológico, através das figuras de ação (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010). Nesse quadro, o presente trabalho apresenta uma comparação entre os resultados de duas pesquisas (SILVA, 2015; FAZION, 2016), visando observar como professores iniciantes e professores mais experientes de língua francesa configuram seu agir nesse gênero textual. Os resultados apontam para uma diferente apreensão do agir pelos professores envolvidos: enquanto os iniciantes se apoiam discursivamente nas figuras ocorrência e acontecimento passado, reconstituindo o vivido para (re)construir sua prática, os mais experientes não se apoiam necessariamente sobre esse recurso.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual; Entrevista; Autoconfrontação; Agir; Trabalho educacional.

ABSTRACT: *The textual gender self-confrontation interview has been used as a method of intervention in work situations by the Clinic of Activity (CLOT, 1999), in the Ergonomics of Activity (FAITA, 2002; SAUJAT, 2010), as well as in the analysis of educational work in Brazil (MACHADO, BRONCKART, 2009). More recently,*

---

[1] Doutora pela USP; flaviafazion@gmail.com

[2] Doutoranda pela USP; emilycsilva@usp.br

verbalizations produced in these interviews have been analyzed from a discursive and also praxeological point of view, through the figures of acting (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010). In this context, this paper presents a comparison between the results of two studies (SILVA, 2015; FAZION, 2016), aiming to observe how novices and experienced teachers of French as a second language configure their action in this textual genre. The results indicate there is a different apprehension of action by the teachers involved: while the beginners discursively rely on the past occurrence and event figures, reconstituting the lived to (re) construct their practice, experienced teachers do not necessarily lean on this resource.

KEYWORDS: *Gender; Interview; Self-confrontation; Act; Educational work.*

Introdução

O gênero entrevista em autoconfrontação tem sido empregado como método de intervenção nas situações de trabalho pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e na Ergonomia da Atividade (FAITA, 2002; SAUJAT, 2010), sendo utilizado na análise do trabalho educacional no Brasil (MACHADO, BRONCKART, 2009; LOUSADA, 2017). Mais recentemente, as verbalizações produzidas nessas entrevistas têm sido analisadas do ponto vista discursivo e também praxiológico.

Nesse cenário, o presente trabalho objetiva apresentar uma comparação entre os resultados de duas pesquisas (SILVA, 2015; FAZION, 2016), visando observar como professores iniciantes e professores mais experientes de língua francesa configuram seu agir nesse gênero textual. Para tanto, focaremos nossas análises no estudo da forma com a qual os actantes da situação de ensino interpretam seu agir retrospectivamente, recorrendo à categoria de análise das figuras de ação (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010).

Em um primeiro momento, situamos nosso estudo dentro do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, destacando alguns conceitos vygotskianos que fundamentam o trabalho e explicitando o conceito de agir nessa perspectiva. Na sequência, apresentamos as contribuições da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, seguido da metodologia empregada nas duas pesquisa. Finalmente, apresentaremos os resultados das análises e as considerações finais.

1. Quadro teórico-metodológico

A concepção de desenvolvimento humano que permeia este estudo se baseia na perspectiva vygotskiana. Segundo Vygotski (1929[2000] ; SIRGADO, 2000), o ser humano não se desenvolve exclusivamente a partir de suas características inatas, mas a partir de um processo dialético entre influências históricas, culturais, sociais e psicológicas. Esse processo, por ser dialético, não é sempre linear e evolutivo, levando o ser humano a ser sempre algo melhor; ao contrário, admite rupturas, recuos, inversões e, com esse movimento, permite sínteses e formação de novas estruturas.

O desenvolvimento acontece, então, de maneira dinâmica e é mediado por instrumentos, tanto físicos, que permitem que homem aja sobre a natureza e transforme o mundo com seu trabalho, quanto psicológicos, os quais permitem que ele aja sobre si mesmo. Dentre os instrumentos psicológicos, destacamos aquele que se interpõe entre o pensamento do sujeito e o meio em que ele vive, estabelecendo sua relação com o mundo: a linguagem.

A linguagem, para Vygotski (2000, 2004), funciona como um instrumento psicológico que permite ao sujeito agir sobre o outro e sobre si mesmo, tornando-se mediador dessa ação. Diante disso, destacamos dois conceitos fundamentais desse estudo que se baseiam no caráter mediador da linguagem e nas relações indiretas entre sujeito e meio.

O primeiro deles é o conceito de instrumento psicológico na metodologia das pesquisas. Os métodos de intervenção na situação de trabalho propostos pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade, como veremos na sequência, baseiam-se nesse princípio, entendendo que a linguagem, o diálogo (com o outro, consigo mesmo, com a história do métier) possibilitam o desenvolvimento do sujeito e do coletivo a que ele pertence. Dessa forma, com o intuito de provocar situações desencadeadoras de desenvolvimento, o pessoa que conduz a intervenção na situação de trabalho deve se valer de métodos que coloquem o sujeito em movimento, fazendo recurso da linguagem, do outro, do diálogo e do coletivo. Nesse sentido, vamos na contramão das correntes positivistas em que é preciso primeiro compreender para depois transformar. Para Clot (2008), a ideia que prevalece é primeiro transformar, para então compreender.

O segundo deles é o agir pela linguagem. Segundo Bronckart (2008) -inspirado na concepção vygotskiana-, o desenvolvimento humano tem como ponto de viragem o desenvolvimento da linguagem, que permitiu tanto a organização coletiva social, quanto o desenvolvimento da consciência e a possibilidade de agir sobre si mesmo. Nesse sentido, todo agir humano é realizado por meio da linguagem, pois o pensamento se realiza em palavras e a comunicação é o que permite a organização coletiva da sociedade.

Ainda assim, Bronckart (2008) sublinha que a linguagem não nos informa sobre o agir, mas sobre o processo interpretativo do ato. É preciso, portanto, compreender que não há equivalência entre o que se diz e o que se faz, mas uma apreensão semiótica e interpretativa de uma dada ação.

Uma vez destacados esses pontos principais, apresentaremos os conceitos e os métodos de intervenção propostos pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade que nortearam as pesquisas aqui apresentadas.

1.2. A Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade

A Clínica da Atividade (Clot 1999, 2001) se apresenta como uma vertente das Ciências do Trabalho interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio do estudo e da transformação de seu ambiente de trabalho, pela ótica dos trabalhadores. Para a análise e transformação das situações de trabalho, o que interessa para a Clínica da Atividade é que os sujeitos observados em seu trabalho pelo pesquisador possam tornar-se observadores de sua própria atividade (CLOT, 2001), pois é nessa inversão, e somente durante essa inversão, que a experiência vivida pode tornar-se um meio de viver outras experiências (CLOT, 2001). Trilhando o mesmo caminho, a Ergonomia da Atividade dedica-se ao estudo e análise do trabalho do professor.

Essas correntes propõem uma metodologia de ação para mudar o trabalho, e para isso propõem meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo (Vygotski, 2010), voltando-se inicialmente para a ação com o intuito de desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre si-mesmos (Clot 2017:18). Constatando que somente os coletivos de trabalhadores podem operar transformações duráveis em seus meios de trabalho (CLOt 2001), os pesquisadores da clínica da atividade propõem que se parta do coletivo, organizando o que chamam de uma “intervenção”, em que os trabalhadores analisam as situações de trabalho juntamente com os pesquisadores, visando ao desenvolvimento tanto dos sujeitos, quanto do coletivo e a situação de trabalho. Nessa perspectiva, de acordo com Clot (1999), é a própria análise do trabalho que contribui para sua transformação. Para isso criaram métodos – a instrução ao sósia e a autoconfrontação - que propiciam a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento.

Apresentamos a seguir sucintamente a autoconfrontação, método adotado em nossas pesquisas. O método da autoconfrontação (Faïta e Vieira, 2003) se desenvolve em algumas etapas:

i) Inicialmente há a constituição de um coletivo de trabalhadores que participarão do processo e que juntos elegem as situações de trabalho a serem filmadas;
ii) Em seguida as autoconfrontações ocorrem em duas fases: temos em primeiro lugar a autoconfrontação simples, que é a entrevista realizada entre o trabalhador e o pesquisador diante do filme realizado de sua situação de trabalho. Em um segundo momento, são formados pares para observar a atividade filmada um do outro. É a autoconfrontação cruzada. Controvérsias profissionais podem então ocorrer sobre o estilo de ação de cada um dos sujeitos. Ambas as entrevistas são filmadas e delas serão retirados os trechos de filme escolhidos para discussão no retorno ao coletivo.
iii) Na etapa final que é o retorno ao coletivo consiste em uma apresentação da montagem das filmagens da autoconfrontação cruzada escolhidas pelos trabalhadores para o coletivo, que retoma, assim, o trabalho de análise. "Um ciclo se estabelece entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem do que eles fazem e, por fim, o que eles fazem do que eles dizem" (CLOT, 2001, p.23).

1.3 Categorias de análise: as figuras de ação

Criadas por Bulea, Fristalon (2004, Bulea, 2010), as figuras de ação apreendem e interpretam o agir discursivamente, ou, como define Bronckart (2008, p.174): "as figuras de ação provém da escolha da maneira de apreender o agir, ao mesmo tempo temática e discursiva".

Essas figuras podem ser identificadas como um conjunto de características que configuram a ação: o papel do actante, as coordenadas espaço-temporais, o posicionamento enunciativo, os tipos de discurso, etc. A seguir, retomamos as principais características das cinco figuras de ação definidas por Bulea (2010):

a) Figura de ação ocorrência: identifica o agir sob um ângulo particular e apresenta: com forte grau de contextualização (determinado actante, determinado paciente, determinada situação etc.); com segmentos de discurso interativo; sob o eixo temporal da situação de interação; com uma forte implicação (eu).

b) Figura de ação acontecimento passado: identifica o agir sob um ângulo de retrospectiva; é uma história ilustrativa e emblemática, apresentando contextualização fragmentada e seletiva; contém predominância de relato interativo; se posiciona em um eixo temporal anterior, marcado; há implicação (eu) e se apresenta sob um esquema narrativo, cronológico.

c) Figura de ação experiência: identifica o agir como uma cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas; é um balanço da experiência do actante, configurando-se de maneira descontextualizada e recontextualizada (adaptabilidade). Suas marcas incluem o discurso interativo predominante em um eixo temporal não delimitado; presente genérico como forma de generalizar e cristalizar a experiência; implicação menos marcada (eu, você, a gente - *on*); modalizações podem ser deônticas, apreciativas ou outras; e cronologia mais maleável.

d) Figura de ação canônica: caracteriza o agir como uma construção teórica prototípica, apontando para uma lógica na tarefa (normas apropriadas) de maneira a-contextualizada; presença de discurso teórico, do discurso interativo ou de um misto deles, empregando o presente genérico; seu eixo de referência temporal não é marcado ou delimitado; não há uma marca de agentividade, empregando-se o pronome neutro (*on,* em francês); presença de modalizações externas às relações predicativas e estruturas argumentativas.

e) Figura de ação definição: identifica o agir enquanto objeto de reflexão-definição, apreendendo o estatuto e as características desse agir como fenômeno no mundo; há a presença de discurso teórico; seu eixo temporal não delimitado; não há marcas de agentividade; há construções de definição como [é + grupo nominal] ou [há + grupo nominal].

Essas categorias de análise foram empregadas para analisar os dados de ambas as pesquisas. Para este trabalho, vamos focar mais especificamente nas figuras de ação experiência, ocorrência e acontecimento passado.

2. Metodologia

Nessa seção, apresentaremos as metodologias das pesquisas de Silva (2015) e de Fazion (2016), fontes originais dos dados analisados neste trabalho, passando em seguida para a metodologia empregada neste estudo.

A pesquisa de Silva (2015) foi realizada dentro do contexto de um curso de extensão universitária em francês na Universidade de São Paulo, cujos professores eram alunos (monitores-bolsistas) já diplomados, porém que mantinham vínculo com a universidade (licenciatura ou pós-graduação). A estrutura do curso contava com setecentos alunos, por volta de quinze professores e, pelas características do contexto

que só podia acolher professores que fossem vinculados à universidade, o grupo de professores era bastante rotativo, sempre integrando professores novatos.

Desse grupo, dois professores se voluntariaram para participar da pesquisa sobre o trabalho de ensino dos professores de francês, com interesse em discutir sobre os conteúdos culturais nas aulas de francês língua estrangeira (FLE).

Os professores tiveram uma de suas aulas gravadas em vídeo, em seguida, cada um dos professores filmados assistiram ao vídeo de sua aula, junto com o pesquisador, realizando a entrevista em autoconfrontação simples. Depois, os dois professores juntos assistiram a sua filmagem e a de seu colega, na presença do pesquisador, realizando a entrevista em autoconfrontação cruzada. Por fim, os excertos que os sujeitos acham importante compartilhar foram apresentados em reuniões de retorno ao conjunto de professores, compartilhando com os outros ministrantes do curso. Os dados produzidos foram duas entrevistas em autoconfrontação simples, uma entrevista em autoconfrontação cruzada (da qual extraímos excertos para a presente análise) e quatro reuniões de retorno ao conjunto dos professores. As reuniões foram transcritas e a análise final focou o texto verbal produzido pelos sujeitos.

A pesquisa de Fazion (2016) foi realizada no contexto do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do Paraná, no período entre 2010 e 2014. Participaram da pesquisa quatro professores de francês da rede pública, com uma média de 10 anos de experiência no ensino da língua francesa, e que foram escolhidos para participar de um projeto de elaboração de material didático de FLE baseado em gêneros textuais.

O estudo pôde acompanhar o trabalho desses professores nesse projeto de maneira longitudinal, o que permitiu estabelecer várias fases e instrumentos de discussão (relatos de experiência, estudo das prescrições, estudo da comunicação de trabalho - emails, filmagens das aulas e autoconfrontações e retorno ao coletivo).

Para a etapa de filmagem das aulas dois professores foram voluntários. Foram escolhidas turmas do mesmo nível de aprendizado, uma de cada professor. Depois das filmagens, os professores receberam os vídeos e tiveram como orientação visualizar e escolher trechos que gostariam de comentar. Cada professor realizou assim a autoconfrontação simples, junto com a pesquisadora, e em seguida foi realizada a autoconfrontação cruzada. O retorno ao coletivo foi realizado dois anos depois, e as outras verbalizações sobre a atividade também foram retomadas para discussão.

Metodologia para esse artigo

Para o presente estudo, observamos os resultados das duas pesquisas e selecionamos dentro das entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada, momentos de conflito na atividade dos professores em que eles verbalizaram a cristalização de seu agir, através da figura de ação experiência. A partir dessa figura, observamos como ela aparecia discursivamente e, dentre as ocorrências que encontramos nos dados, selecionamos quatro momentos que são apresentados na sequência.

3. Resultados das análises

3.1 Voz do professor e voz do aluno

Nos dados da pesquisa realizada por Silva (2015) foi possível observar um movimento das figuras de ação que se repetiu ao longo da entrevista em autoconfrontação cruzada. Esse movimento foi constituído de momentos de retomada da situação vivida na sala de aula e um comentário dos professores sobre esse momento. Enquanto um dos professores evocou momentos da aula gravada em vídeo, seguido por momentos de generalização, o outro evocou vivências de sua prática profissional (não fazendo referência aos vídeos de sua aula), também seguido de momentos de generalização.

No excerto que segue, a situação que se apresenta é a seguinte: o professor Daniel relata uma aula em que, pelo fato de colocar uma bolinha no pingo da letra i quando escrevia na lousa, seus alunos pensaram que todos os franceses faziam como ele.

O conflito que se apresenta para ele é que os alunos o tomam como um modelo do “francês”, associando a figura do professor a um estereótipo imaginário do cidadão francês. Na autoconfrontação cruzada, a partir desse relato, Daniel conclui que aquilo que o professor faz é tomado como uma verdade absoluta pelos alunos e, portanto, ele deve tomar cuidado para não “hiper-generalizar” . Vejamos a seguir esse excerto da entrevista:

Excerto 1 - Silva (2015)

Prof. D - le premier jour/au niveau un ils ont dit j'écrivais le i je ne fais pas un point sur le... je fais une petite boule et ils m'ont demandé « ah les français font comme ça? » ((risos)) une chose hyper particulière [moi j'écris des i avec/ je fais pas comme ça non je fais jamais ça je/ je fais pas un point je fais une boule][1] ahn « les français font comme ça pour les français c'est ça/c'est comme ça ? » « non ça c'est moi » ((risos)) //**si on dit des choses qu'on fait elles sont prises pour des vérités normalement** //*c'est vrai que:: quand ça vient d'eux ((risos)) c'est ça/ exprime exactement ça ce qui est l'interculturel:: la particularité // la particularité ce sont des choses qui se passent* **qu'on pas/ on peut pas hyper généraliser // on ne peut pas simplifier les choses et/c'est de/de/ normalement des:: choses ponctuelles**
Negrito - figura de ação experiência Sublinhado - figura de ação acontecimento passado Itálico - figura de ação definição

Empregando as figuras de ação para analisar esse trecho, observa-se que, para formular sua experiência (negrito), Daniel se apoia no vivido (sublinhado). Dessa forma, identificamos a figura de ação experiência no final, através do presente genérico e da marca de recorrência "normalmente". Essa figura é ainda intercalada com trecho de figura de ação definição (itálico), em que o educador tenta definir o que é o intercultural, as particularidades.

Esse breve exemplo ilustra a forma como se constrói a interpretação da experiência vivida: o professor se vale de um relato através da figura de ação acontecimento passado e essa reconstrução permite-lhe passar a uma generalização, a uma cristalização do seu agir.

Um segundo exemplo dessa mesma pesquisa refere-se à professora Sara, que, na mesma entrevista, retoma o que estava sendo visto no vídeo de sua aula. Após realizar uma atividade em que os alunos liam bilhetes espalhados pela sala e descobriam à que tipo de situação eles se referiam - relações de vizinhança -, Sara explica que sua aluna relatou espontaneamente uma experiência intercultural vivida em um prédio (um bilhete anônimo ameaçador deixado com um ponto de exclamação ao contrário, como o utilizado em espanhol, delatou seu autor). A professora então cristaliza sua experiência dizendo que essa é justamente a maneira natural pela qual gosta de trabalhar: os documentos trazidos disparam as falas dos alunos, dessa forma, para ela, "é mais interessante escutá-los".

Excerto 2 - Silva (2015)

Prof. S: ah c’est autre chose... cinquante cinquante cinq... // elle parle d’une situation qui s’est passée ahn:: en Espagne... où elle a habité ahn:: elle parle d’un mot comme ça ((montre le mot))... une personne qui réclamait son chat // oui c’est/c’est le/le mot qu/qu’elle a vu dans un immeuble c’était écrit ahn:: que la personne cherchait son chat et il y a eu une réponse... « il est mort »... à stylo // normalement il y a ce type de réponse (en espagnol) ((risos)) dans les mots échangés dans/dans des immeubles // oui et elle a expliqué que la/la personne a écrit « il est mort » avec exclamation... comme ça ((montre le point d’exclamation écrit au tableau dans la vidéo ¡)) // et en espagnol... // **et ça c’est c’est // et ça c’est/c’est justement la manière naturelle parce que les gens donnent des exemples c’est pas à moi de/de comparer de donner:: j’ai/j’ai déjà donné pas mal de choses et ÇA a déclenché plusieurs:: histoires...donc je pense que trois deux trois histoires... dans/dans le même contexte je pense que ça c’est/c’est bien... parce que moi je ne me sens pas capable de/d’entrer dans l’interculturel de comparer:: et::c’est plus intéressant de/de les écouter... n’est-ce pas? c'était/c’était justement ça que je voulais expliquer**
Negrito - figura de ação experiência Sublinhado - figura de ação ocorrência

Analisando esse trecho, observamos que a reconstituição do episódio de sua aula que ela acabara de ver, através da figura de ação ocorrência, permite-lhe formalizar mais abstratamente a experiência, através da figura de ação experiência, que nesse caso é modalizada positivamente: “é a maneira natural”, “é interessante de escutá-los”. Ela aponta que não se sente capaz de entrar no intercultural, mas, ao contrário, cria um meio propício para que isso emerja quase que espontaneamente na sala de aula.

Em ambos os trechos, vemos que os professores iniciantes se valem da experiência vivida concretamente para formalizar a cristalização, a abstração do que viveram. Fazendo um paralelo com a citação de Vygotski “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra" (Vygotsky, 2001, p. 412), é como se o vivido fosse um instrumento mediador da experiência profissional e que, essa concretização da abstração de sua prática, só se realizasse por meio dela.

Antes de passar à próxima seção de análise com excertos do outro contexto, vale destacar que Silva e Lousada (2017) apontam algumas contribuições dessa pesquisa, evidenciando uma dinâmica das figuras de ação. No artigo, as autoras apresentam um quadro que mostra visualmente essa alternância, corroborando com o fato de que os professores iniciantes entrevistados na pesquisa se valem das vivências para construir as cristalizações e abstrações sobre a sua prática.

3.2. Ação experiência revelando práticas consolidadas

Assim como na pesquisa apresentada acima, observamos um encadeamento das figuras de ação ao longo das entrevistas, entretanto, diferentemente dos professores iniciantes, em nossa pesquisa os professores experientes configuram seu agir principalmente por meio da consolidação da experiência.

Nos excertos abaixo, retirados da ACS de Rodolfo, a partir da cena do vídeo, o professor expõe sua maneira de agir constituída por sua experiência no contexto em que atua.

Excerto 3 - Fazion (2016)

Recorte: Dificuldades no trabalho (ACS - Rodolfo) Rod (131) - **Moi je fais au début, moi je fais toujours de l´évaluation orale, sans qu'ils sachent que je le fais** parce que... Rod (133) - **Ah je donne je propose une activité et ils le font parce que normalement ce que j'ai compris en fait du CELEM au moment que si tu marques "ah, la semaine prochaine on va faire un examen orale, une activité" l'examen, le test, alors il y a beaucoup de monde qui s'en vont. Alors je marque comme ça ils s'habituent à le faire et après je donne parce qu'ils ont l'impression qu'il n'aura pas de…** Rod (135) - De d'évaluation de choses comme ça et après je dis "ah j'ai déjà fait trois évaluations " oui **parfois je donne même un exercice à faire à la maison, écrire un texte en salle pour me donner mais je ne donne je ne dis pas jamais qui le.. que ça compte... c'est déjà ...**
Negrito - figura de ação experiência

Rodolfo, ao falar das dificuldades no trabalho, expõe sua visão sobre os alunos e a escola, construída pela cristalização de suas experiências. Analisando o excerto pelas figuras de ação, observamos que o professor configura essa experiência de forma consolidada. Para ele, os alunos abandonam o curso facilmente e não levam o curso a sério, esquecendo o que foi solicitado pelo professor. Isso é relatado por meio da figura de ação experiência, que identificamos por meio do presente genérico e das marcas de recorrência como “toujours” e “jamais” e que, talvez, resulte num “cansaço”, ou numa acomodação por parte do professor.

Portanto, ao analisarmos o agir do professor nessa instituição, vemos que ele demonstra estar acomodado, pois seu discurso nos permite inferir que tem seu poder de agir, (CLOT, 1999) impedido pelos alunos e pela instituição.

Os próximos excertos provêm da reunião de retorno ao coletivo, dois anos depois das autoconfrontações. Os professores relataram sobre suas práticas a partir de trechos de vídeo das AC e do material elaborado por eles durante o projeto do qual participaram.

Excerto 4 - Fazion (2016)

Recorte: Reunião final retrospectiva Fred.(43) – eu acho que je pense oui eehhh ....aussi avec les adjetifs les pronoms possessifs eehhh **j'utilise beaucoup l'internet les exercices de l'internet il y a beaucoup d'exercices qu'on peut travailler** Fat.(155) – oui **les questions toujours je pose toujours de questions**... aux élèves croyez-vous à l'horoscope... c'était... à qui s'adresse-t-il... Rod.(282) – o**ui et ils expliquent... ils font en fait ça ça fonctionne et parfois pour l'oral je fais beaucoup la répétition quand on écoute**... **parce qu'il arrive un moment qui le groupe... c'est à peu près à ce moment à la fin du premier semestre que je fais travailler la même chose à la fin et... si la première fois c'est difficile à faire la deuxième moins difficile et après ça ... ils le font tranquillement en fait...**
Negrito - figura de ação experiência

Nesses segmentos de figura de ação experiência, os professores relatam suas práticas consolidadas, que avaliam positivamente. Frederico diz utilizar bastante os exercícios da internet, Fátima diz que sempre questiona os alunos e Rodolfo que faz bastante repetição dos áudios, para que os alunos tenham a oportunidade de exercitar a fala. Em outras palavras, os professores apresentam práticas que eles consolidaram pelo uso, que podem ter tido origem, ou não, nas prescrições, mas das quais se apropriaram para seu trabalho.

5. Considerações finais

Comparando os resultados das duas pesquisas, observamos que, em geral, os professores iniciantes utilizaram com menos frequência a figura de ação experiência. Eles se apoiaram na reconstituição dos episódios vividos - na aula gravada em vídeo ou em outro momento -, através das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado,

para em seguida formular a cristalização do vivido, através do emprego da figura de ação experiência. Já os professores mais experientes utilizaram a figura de ação experiência com mais frequência durante as entrevistas, algumas vezes se baseando em episódios (fazendo uso das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado). É possível observar se a experiência é avaliada positiva ou negativamente de acordo com as modalizações empregadas.

A partir dessas análises realizadas, compreendemos que as figuras de ação podem constituir uma categoria de análise temática e discursiva que permite revelar a interpretação dos actantes sobre seu agir. Neste trabalho vimos uma diferente apreensão do agir pelos professores dois dois contextos envolvidos: enquanto os iniciantes se apoiam discursivamente nas figuras ocorrência e acontecimento passado, reconstituindo o vivido para (re)construir sua prática profissional, os mais experientes se valem principalmente da figura de ação experiência, apontando para a cristalização das ações que consideram positivas em seu agir.

Dentre as limitações deste estudo está o fato de não ter sido apresentada uma quantificação das ocorrências das figuras de ação, o que se justifica, uma vez que os trechos de discurso variam de tamanho, recorrência e são intercaladas com outras figuras de ação em cada uma das entrevistas, não sendo possível comparar esse tipo de dado apenas quantitativamente. Outro impedido está no fato de se comparar professores experientes e iniciantes de contextos diferentes. Para uma confirmação das conclusões obtidas, seria interessante verificar mais dados dos mesmos e de outros contextos, buscando validar ou confirmar as observações encontradas neste estudo.

Apesar das limitações, cremos que algumas contribuições devam ser destacadas. Em primeiro lugar, ressaltamos que trabalhos que articulem resultados de diferentes pesquisas são uma forma produtiva de encontrar complementarização de dados e de comparar conclusões, de forma a gerar mais conhecimento, evitando o isolamento das pesquisas e a fragmentação das ciências (algo contra o qual Vygotski lutou em sua época). Em segundo lugar, o uso das figuras de ação como categoria de análise tem se mostrado frutífero em análises de verbalizações sobre o trabalho, o que tem permitido observar a interpretação do agir pelos próprios actantes, restituindo-lhes a voz. Paralelamente, este trabalho vem confirmar que as metodologias de intervenção e análise das situações de trabalho, usadas na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade, estão sendo apropriadas pelos pesquisadores brasileiros e utilizadas para buscar o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Finalmente, acreditamos que, estudando o trabalho do professores de francês, ou de línguas estrangeiras em geral do ponto de vista da pesquisa acadêmica, possamos fornecer recursos formativos e

voltar a atenção para essa área que ainda não ocupa lugar de interesse na educação básica e superior.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J.-P. 2009. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

_____. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.

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

CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail***.** 2ème éd. Paris: Presses Universitaires de France,.

_____. 2001 Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Revue Education Permanente,* France, v. 1, n. 146.

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

_____. 2017. Clínica da Atividade. *Revista Horizontes*, v.35, n.3, pp.18-22, set/dez 2017.

CLOT, Y. ; FAITA, D. ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. 2001. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes***,** v. 2, n. 1.

FAÏTA, D. 2004. 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, p.53-80.

FAZION, F. 2016. *A elaboração de livro de didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. Tese de Doutorado, DLM-FFLCH-USP.

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

LOUSADA, E.G. 2017. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. *Revista Horizontes,* v. 35, pp.94-104, set/dez 2017.

LOUSADA, E. G; SILVA, E. C. 2017. *Da prática à formação docente: o desenvolvimento dos professores durante a análise do trabalho na autoconfrontação cruzada*. Apresentação oral no VI CLAFPL.

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

SILVA, E. C. 2015. *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais*. Dissertação – DLM - USP, 2015.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. 2017. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. In: *NONADA*, v.1,n.28, p. 135-155.

SIRGADO, A.P. 2000. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade, ano XXI,* no 71, Julho/2000.

VYGOTSKI, L. S. 1997[1934]. *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.

_____. 2004[1982]. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2000[1929]. Lev Vygotski: O manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 71, Julho/2000.

_____. 2001. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.