

Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do *métier* do professor de Francês como Língua Estrangeira

Articulate didactics, activity-clinic and ergonomic of activity: towards a proposal for learning the knowledge of the work of the French as a Foreign Language teacher

Eliane Gouvêa Lousada¹
Universidade de São Paulo
elousada@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>

Suélien Maria Rocha²
Universidade de São Paulo
suelen.rocha@usp.br

<https://orcid.org/0000-0001-6652-872X>

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de formação para professores de francês como língua estrangeira que articula três vertentes teóricas de base vygotskiana (Vygotski, 1997, 2009): a engenharia didática, a clínica da atividade e a ergonomia da atividade. Também temos como objetivo mostrar uma análise das dificuldades dos professores a partir de suas percepções sobre elas, refletindo sobre o papel do método da autoconfrontação nesse contexto formativo. Partindo da hipótese de que a construção dos saberes do *métier* dos futuros profissionais não depende só de apropriação de saberes teóricos, mas, também, da busca de respostas às perguntas que se colocam na prática, concebemos um dispositivo de formação inspirado em Bulea e Bronckart (2010, 2012), no qual procuramos articular dois tipos de dimensões: a) dimensão epistêmica, em nosso caso, o trabalho com a transmissão de saberes da

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP); Professora do Departamento de Letras Modernas (FFLCH/USP); Pesquisadora CNPq-2.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (FFLCH/USP), com período sanduíche na Universidade de Genebra e fomento da CAPES.

didática a respeito do ensino e da aprendizagem dos gêneros textuais; b) dimensão praxiológica, que diz respeito à análise das práticas efetivas, possível, em nosso caso, com o uso de entrevistas em autoconfrontação (Clot *et al.*, 2001) durante e após a implementação das sequências didáticas elaboradas. As análises das entrevistas evidenciaram que as percepções dos obstáculos são transformadas pelo olhar dos pares e pelo olhar do próprio professor, contribuindo para a aprendizagem dos saberes *a ensinar* e *para ensinar* (Hofstetter e Schneuwly, 2009) do *métier* de professor.

Palavras-chave: dimensão epistêmica; dimensão praxiológica; saberes do *métier*.

Abstract: The purpose of this article is to present a proposal of a course for teachers of French as a foreign language that articulates three theoretical frameworks of Vygotskian basis (Vygotski, 1934/1997, 2009): Didactics, Activity Clinic and Ergonomic of Activity. We also aim to show an analysis of teachers' difficulties based on their perceptions, thinking about the role of the self-confrontation method in this context of teacher education. Based on the hypothesis that the construction of the knowledge of the *métier* of future teachers does not depend only on the appropriation of theoretical knowledge, but also on the search for answers to questions that arise in practice, we designed a course for teachers inspired by Bulea and Bronckart (2010, 2012), in which we tried to articulate two types of dimensions: a) an epistemic dimension, in our case, the work with the transmission of knowledge of didactics regarding the teaching and learning of textual genres; b) a praxeological dimension, which concerns the analysis of effective practices, possible, in our case, with the use of self-confrontation interviews (Clot *et al.*, 2001) during and after the implementation of the modules of the didactic sequences elaborated by the teachers. The analysis of the interviews showed that the perceptions of obstacles are transformed by the look of peers and the look of the teacher her/himself, contributing to the learning of the knowledge to *be taught* and *to teach* (Hofstetter and Schneuwly, 2009) of the teaching *métier*.

Keywords: epistemic dimension; praxeological dimension; knowledge of the teaching work.

A formação de professores sob várias perspectivas

De forma geral, no Brasil, o primeiro contexto de formação inicial com o qual os futuros professores de francês como língua estrangeira têm contato é nos cursos de licenciatura. Frequentemente, por meio de estágios de observação, os futuros professores são levados a construir representações sobre o trabalho docente e, ao final do curso, pede-se um relatório do estágio, o que os leva a comparar as práticas dos professores observados em ação com as teorias didáticas estudadas no curso. Segundo alguns autores (Bueno, 2007; Gatti, 2010), a ênfase nos conteúdos teóricos, em detrimento da aprendizagem voltada para a prática, predomina nos cursos de Licenciatura no Brasil, o que não prepara os futuros docentes para o exercício de sua profissão. Pode-se constatar que essa abordagem tem suas limitações,

pois traz uma visão reduzida do que é de fato o trabalho em suas diversas dimensões, que, do ponto de vista de alguns estudiosos do trabalho (Clot, 2008; Roger, 2007), são: a transpessoal, a interpessoal, a pessoal e a impessoal. Com efeito, Bueno (2007) identificou que a visão dos estagiários a respeito do trabalho do professor e seu papel é pouco problematizada. A pesquisadora constatou que o modelo do agir do estagiário advém dos textos teóricos lidos e não das atividades práticas das quais ele participa e/ou observa em aula. Outros estudos que se debruçaram também sobre relatórios³ ou relatos⁴ de estágio (Lousada, 2011, 2013) constataram uma idealização da figura do professor, cujas representações foram sendo construídas ao longo do tempo, que contrasta com a realidade da sala de aula que observam e com seu trabalho futuro.

Ao refletir, inclusive sobre o percurso formativo inicial, notamos que comumente pede-se para observar aulas de professores que já possuem alguma experiência. A observação dessas aulas, que é pedida ao jovem estagiário para posterior confecção de um relatório, leva-os, muitas vezes, a comparar o que é estudado na Universidade, do ponto de vista teórico, com a prática do docente observado, como se essas duas dimensões funcionassem de maneira independente, instaurando uma sensação de grande distância entre os estudos da didática e o que se faz realmente no cotidiano da sala de aula, sem, entretanto, propor posteriormente um questionamento desses conhecimentos teóricos. Embora consideremos os estudos teóricos da didática fundamentais para o futuro professor, entendemos que os espaços formativos poderiam preparar os professores tanto para as reais dificuldades⁵ dos alunos ao entrar em contato com os objetos de ensino (Dolz e Gagnon, 2018), quanto para uma tomada de consciência acerca de suas próprias dificuldades na sala de aula.

Além desse contexto formativo inicial oferecido pelas Licenciaturas das instituições de Ensino Superior, em alguns casos, o professor iniciante pode se beneficiar de outros espaços formativos, tais como jornadas e cursos de formação, promovidos por associações de professores, institutos de línguas e, inclusive, ações dos serviços de cultura e extensão universitária. A proposta do curso de formação e a pesquisa que serão apresentadas neste artigo inserem-se nesse segundo tipo de iniciativas, buscando suprir uma deficiência/lacuna na formação inicial do professor de FLE, ao propor um espaço formativo que busca aproximar o professor das reais situações vividas em sala de aula. Nesse sentido, trata-se de uma continuidade do que foi proposto por Lousada (2006), em que se discutiu uma proposta de formação de professores voltada para a aprendizagem do *métier* tal como ele se apresenta nas situações reais e, não, como é, muitas vezes, idealizado nas formações teóricas.

Dentro do campo do ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente do francês como língua estrangeira (FLE), diversas são as abordagens para permitir a aprendizagem dos alunos: a abordagem comunicativa, mais recentemente a perspectiva acional⁶, entre outras que ainda continuam sendo

³ Em um curso de formação inicial em contexto universitário, com objetivo de avaliação.

⁴ Solicitados em outros contextos de formação, com objetivo de promover a reflexão.

⁵ Neste momento inicial, estamos utilizando o termo “dificuldades”. Como veremos nas próximas seções, proporemos a utilização do termo “obstáculo”, que já vem sendo usado pelos pesquisadores de Genebra.

⁶ A perspectiva acional é a abordagem que foi descrita inicialmente pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conseil de l'Europe, 2001), no qual as editoras se baseiam para elaborar seus materiais didáticos e que, sobretudo após a publicação do volume complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conseil de l'Europe, 2018), tem sido considerada a mais atual no ensino do FLE.

amplamente utilizadas. Essas abordagens, além de ser foco do ensino na formação universitária inicial, também são objeto de ensino em contexto mais informais de formação em institutos de línguas, associações de professores etc. No nosso caso, propusemos um curso de formação de professores para o ensino do francês, mas a partir da abordagem do ensino-aprendizagem de línguas por meio dos gêneros textuais. Para tanto, baseamo-nos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006) e seus desdobramentos para a Didática das Línguas, tais como propostos em Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), que têm servido de base para o ensino do português como língua materna no Brasil há mais de duas décadas (Machado *et al.*, 2009) e para o inglês como língua estrangeira (Cristovão, 2002) e para o francês como língua estrangeira (Lousada, 2002). A partir de 2012, começam a ser defendidas algumas das pesquisas do Grupo ALTER-AGE-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), com foco na abordagem dos gêneros textuais para o ensino-aprendizagem do francês ou no trabalho do professor. Muitas dessas pesquisas voltaram-se, nesse primeiro momento, para a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (Lousada e Rocha, 2014; Guimarães-Santos, 2012; Melão, 2014; Rocha, 2016, 2019; Sumiya, 2017) para a produção de gêneros orais e escritos, porém, sem levar em conta o trabalho do professor. Outras pesquisas têm sido desenvolvidas no Grupo ALTER-AGE-CNPq com foco no trabalho docente, tendo, no caso de Fazion (2017), ou não, no caso de Dantas-Longhi (2013) e Silva (2015), Soares (2016) e Duarte (2017), articulação com os gêneros textuais. Apesar desses estudos anteriores, podemos dizer que foi, a partir do curso de formação e da pesquisa que apresentaremos neste artigo, que propusemos direcionar o olhar do professor para o trabalho docente ao elaborar e implementar uma sequência didática. O objetivo do curso de formação era de compreender como a perspectiva dos gêneros textuais chega efetivamente na sala de aula, preocupação que já tinha sido apontada por Machado e Lousada (2010), e como o professor se apropria das ferramentas oferecidas pela “engenharia didática” (Dolz, 2016) para realizar seu trabalho. Porém, mais do que isso, o curso objetivou criar um espaço para que os professores, em início de carreira, pudessem refletir sobre sua prática, podendo reconstruí-la, ainda que hipoteticamente, a partir de aulas filmadas, para poder pensar em outras possibilidades de ação.

Em outras palavras, retomando Bulea e Bronckart (2010, 2012), nossa proposta de formação de professores inspirou-se no modelo de articulação da dimensão *epistêmica* (aquisições de conhecimentos teóricos da didática) e *praxiológica* (ligada à prática efetiva dos docentes) para conceber um curso para formar professores ao ensino por meio de gêneros textuais. Em outras palavras, o objetivo era combinar os dispositivos mais clássicos de transmissão⁷ de saberes com os dispositivos de análise das práticas. A ideia era de instaurar condições favoráveis para o tratamento das dificuldades vividas pelos professores, bem como as soluções para superá-los e, com isso, poder melhor prepará-los para as reais dificuldades do *métier*. Sendo assim, partimos da possibilidade de que o professor, ao falar sobre sua experiência de aplicação de sequência didática, possa construir saberes do *métier* significativos para a sua atividade de trabalho, o que pode, posteriormente, resultar em decisões mais conscientes em suas ações futuras.

⁷ O termo “transmissão de saberes” não significa que o professor-formador deu apenas aulas expositivas, sem que os professores em formação fossem expostos à prática. Ao contrário, o curso de formação que propusemos teve inúmeros momentos de formação prática, com discussões, elaboração do modelo didático, sequência didática etc. A leitura dos autores Bulea e Bronckart (2010, 2012) permite compreender melhor a noção de “transmissão de saberes”.

Nesse sentido, nossa proposta de formação difere das iniciativas utilizadas em Genebra e ligadas à Engenharia Didática (Dolz, 2016), por algumas razões: em primeiro lugar, porque não centramos nosso curso apenas na transmissão dos conceitos e conteúdos da Engenharia Didática e do trabalho com os gêneros textuais para a aprendizagem de línguas; em seguida, porque, no que diz respeito ao trabalho com a prática, não propusemos a observação das aulas e o mapeamento dos gestos didáticos (Schneuwly e Dolz, 2009), como o que é feito, em Genebra, pelo ponto de vista do pesquisador, ou seja, um olhar externo. Ao contrário, nossa proposta foi que a observação das aulas e sua análise ocorresse pelo ponto de vista dos professores em formação, ou seja, um olhar interno: são eles que assistem suas aulas gravadas em vídeo e as analisam, primeiro com o formador-pesquisador e, depois, também com seus pares. Nossa proposta tem o objetivo de colocar os professores em situação de coanálise de sua própria prática, para que eles indiquem como percebem e representam suas dificuldades, pois, a nosso ver, é a partir dessa percepção que pode ocorrer uma transformação das representações construídas nos textos (Bronckart, 1999) pelos professores sobre seu trabalho: as dificuldades revividas pelos professores enquanto as comentam vendo a aula filmada ganham um “porvir”, pois soluções emergem, ainda que, neste momento, apenas no plano discursivo.

Sendo assim, neste artigo, temos por objetivo:

- a) apresentar o curso de formação de professores de francês que propusemos, articulando aspectos teóricos (dimensão epistêmica) e prática com reflexão sobre a prática (dimensão praxiológica);
- b) mostrar uma análise das dificuldades dos professores a partir de suas percepções sobre elas, refletindo sobre o papel do método da autoconfrontação nesse contexto formativo.

Vejamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que permitiram criar esse novo curso e desenvolver nosso estudo, para, em seguida, fazer sua descrição e apresentar uma análise das dificuldades relatadas pelos professores.

Orientação epistemológica geral: o Interacionismo Social

A proposta de formação e a pesquisa que dela decorre basearam-se, em primeira instância, na orientação epistemológica geral do Interacionismo Social de Vygotski (1997). Para ele (Vygotski, 1985), a ação do homem sobre a natureza não é imediata, direta, mas mediatizada por objetos específicos, socialmente elaborados, fruto de experiências anteriores. Os instrumentos são interpostos entre o homem e seu meio, de forma a mediar os comportamentos do indivíduo e, logo, os guiam, os refinam e diferenciam sua percepção da natureza trabalhada (Schneuwly, 2008).

A relação do homem com o mundo exige, portanto, um sistema de meios, dentre os quais a linguagem humana (Vygotski, 2009, p. 11). O homem, através de sua atividade instrumental, faz com que a natureza se submeta aos seus propósitos, dominando-a. Esse é o conceito no qual Vygotski (1985) se baseou para desenvolver o estudo sobre a mediação entre homem-ambiente, como a base essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Dada a importância da atividade instrumental do homem, Vygotski (1997) indica que o objeto de estudo da Psicologia deve ser os instrumentos, pois são eles os meios “artificiais” (no sentido de uma

criação do homem) dos quais o indivíduo se apropria, que permitem conduzi-lo ao controle, à regulação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos, tudo isso para que a realização da tarefa se torne mais eficaz para si. Vygotski (1997) chama essas adaptações artificiais de instrumentos psicológicos.

No centro dos estudos propostos por Vygotski (1997) temos, também, outro conceito primordial: o de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). A ZPD é um conceito elaborado por Vygotski (2007) para tratar a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento pode ser entendido a partir da relação entre duas perspectivas: i) “desenvolvimento real”, aquele cujas funções mentais já foram internalizadas ou apropriadas pela pessoa, como uma espécie de produto final do desenvolvimento; ii) o chamado “desenvolvimento potencial”, que são as capacidades do sujeito em processo de apropriação, maturação. A ZPD é o espaço criado entre a distância daquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração com o seu grupo social, e/ou com os instrumentos disponíveis no meio social. No caso de formação de adultos, temos consciência de que não se trata de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o que ocorre na passagem da infância à adolescência; porém, segundo o que o próprio Vygotski (1997) aponta, os adultos não pensam sempre por “conceitos”, seu pensamento funciona, frequentemente, no nível dos complexos. Dito de outro modo e voltando-nos para nosso contexto, por se tratar de uma situação de ação que os jovens professores não dominam, ao falar sobre ela, eles constroem juntos “saberes sobre o *métier*”, ou, em outras palavras, desenvolvem um pensamento prático sobre o *métier*.

Para nós, a adesão ao Interacionismo Social vygotskiano é primordial, pois é ela que orienta tanto o trabalho com gêneros textuais, quanto os métodos que usamos para que os professores falassem sobre suas aulas filmadas, já que, em ambos, vemos a mediação pela linguagem atuando como instrumento psicológico para a transformação dos processos psíquicos, mobilizados na aprendizagem de línguas, por um lado, e no trabalho docente, por outro. Nossa adesão ao Interacionismo Social (IS) se declina em três vertentes teóricas, dele derivadas, para o campo da didática das línguas, ou seja, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2006, 2008) e para o campo das ciências do trabalho, a Clínica da Atividade (Clot, 1999; Clot *et al.*, 2001) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Faïta, 2004; Saujat, 2004a ou b; Amigues, 2004).

O ISD se inscreve no Interacionismo Social de Vygotski (1997) e retoma suas principais teses, procurando aprofundar algumas problemáticas, sobretudo aquelas ligadas à compreensão do papel da linguagem para o desenvolvimento humano (Bronckart, 2006, 2008) em contextos formais de intervenção, sobretudo no campo da educação. No que diz respeito à Didática das Línguas, o ISD propôs um quadro conceitual e operacional para a intervenção prática em relação ao ensino de línguas (Dolz *et al.*, 1993, 2004) e, também, um modelo de análise textual (Bronckart, 1999, 2006), concebido justamente para o estudo dos textos que serviriam de base para o trabalho didático. A seguir, apresentaremos rapidamente alguns de seus conceitos mais importantes para as discussões que traremos neste artigo.

No âmbito da Didática das Línguas, os pesquisadores de Genebra, sobretudo Dolz (2016), têm criado e implementado dispositivos didáticos baseados na “engenharia didática”. O termo “engenharia didática” pode parecer tecnicista ao ser traduzido do francês “*ingénierie didactique*”, mas é um conceito largamente difundido na França e entre os pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. O termo é assim definido por Dolz (2016, p. 241, grifo nosso):

Ela [a engenharia didática] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. **Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.**

Portanto, a engenharia didática está preocupada em resolver problemas da educação linguística, propondo inovações e, por conseguinte, ela realiza pesquisas para avaliar de maneira crítica os resultados obtidos a partir dos dispositivos implementados. Mais recentemente, uma das preocupações dos pesquisadores genebrinos tem sido a identificação dos obstáculos para a aprendizagem dos alunos. É para essa questão que se volta a próxima seção.

Da noção de obstáculo à coanálise das situações de trabalho docente

A noção de obstáculo foi discutida inicialmente pelo poeta e filósofo francês Bachelard (1967) dentro do campo da epistemologia, cuja temática principal era descrever o valor do espírito científico e seu processo de construção nas ciências. O autor afirma que é em termos de obstáculos que se deve colocar o problema do conhecimento científico:

Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques. (Bachelard, 1967, p. 16)⁸

Os obstáculos epistemológicos, portanto, são inerentes ao processo de formação do espírito científico, de busca do conhecimento. O que faz obstáculo à formação do espírito científico é um conhecimento anterior “mal-acabado”, dentro de um sistema de pensamento que entrava o acesso a novas maneiras de ver o mundo. Acessar a ciência é espiritualmente rejuvenescer, é aceitar uma mutação brusca que contradiz um passado (Bachelard, 1967, p. 17). Nesse caso, há uma relação bastante estreita com o conceito de desenvolvimento vygotskiano, quando se trata dos obstáculos na didática “c'est la contradiction entre ce que l'élève est capable de faire et ce qu'il doit pouvoir faire à un certain moment donné dans un contexte donné, qui constitue le moteur du développement”⁹ (Schneuwly, 2012, p. 344). O ensino permite acessar novos conhecimentos e ele só é possível quando cria uma zona de

⁸Tradução das autoras: E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no próprio ato de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de necessidade funcional, lentidões e confusões. É aqui que mostraremos as causas de estagnação e até de regressão; é aqui que detectaremos as causas de inércia que chamaremos de obstáculos epistemológicos.

⁹ Tradução das autoras: É a contradição entre o que o aluno é capaz de fazer e o que ele deve ser capaz de fazer em um determinado momento, em um dado contexto, que constitui o motor do desenvolvimento.

desenvolvimento proximal (ZPD) que, justamente, vai instaurar uma tensão, uma contradição entre os conhecimentos anteriores e os conhecimentos novos para engajar os alunos na formação do espírito científico, ou, nas palavras de Vygotski (1997), na “intellectualização das funções psíquicas humanas” (in Schneuwly, 2012, p. 346). Nesse sentido, o erro, uma manifestação concreta do obstáculo, é inerente ao processo de aprendizagem, pois é ele que vai informar ao professor o nível de capacidade em que o aluno se encontra naquele estágio da aprendizagem (Astolfi, 1997), ou uma extensão do saber do aluno (Tobola-Couchépin, 2017, p. 89). Conhecer a fonte do erro é também colocar o triângulo didático (Dolz *et al.*, 2009) em relação, ou seja, o polo do aluno, do professor e dos saberes, com o propósito não só de encontrar a origem, mas, também, as causas dos erros nesse sistema complexo entre os saberes (objeto), o professor e o aluno.

Se, no triângulo didático, analisarmos o polo do professor, vemos que este último cria recursos para atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, tais como exercícios, atividades, tarefas, sequências didáticas, textos etc., de forma a tornar acessível aos alunos os conhecimentos objetivados pela disciplina. Para proporcionar as aprendizagens aos alunos, o docente precisa abarcar dois eixos em sua formação: *os saberes para ensinar* e *os saberes a ensinar*. Essas duas noções foram desenvolvidas por Hofstetter e Schneuwly (2009) e, grosso modo, a primeira diz respeito, sobretudo, aos estudos da prática e da teoria pedagógica, à didática e às metodologias das disciplinas escolares, ou, ainda, àquilo que aproxima todos os profissionais do ensino. Esses saberes estão ligados às ferramentas e às técnicas de que os professores lançam mão para ensinar, a gestão, a organização da aula, o currículo, os alunos. Já *os saberes a ensinar* dizem respeito ao objeto de ensino em si, àquilo que os professores devem ensinar, presentificados nos livros didáticos, nos currículos, nos textos prescritivos, nos dispositivos de formação (Bronckart e Machado, 2005), ou seja, aqueles saberes que distinguem os profissionais da educação entre si (professor de Educação Infantil, professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, professor de Artes, professor de Física etc.). Um conhecimento elementar dos saberes *a ensinar* e dos saberes *para ensinar* pode representar um obstáculo para o professor, a diferença é que o primeiro pode representar um obstáculo epistemológico do próprio professor, ao passo que o segundo pode ser entendido como um obstáculo didático (Brousseau, 1998) ou “impedimentos didáticos”, segundo Tobola-Couchépin (2017, p. 94), ligados aos meios de ensino: suporte dificilmente compreensível, enunciados de exercícios mal formulados ou lacunares, organização do trabalho e formas de interação propostas inadequadas ou, até mesmo, os limites de conhecimento teórico e de modelos de transposição didática pouco adaptados a um dado contexto de ensino.

A observação dos obstáculos, tanto do aluno como do professor, tem sido realizada por pesquisadores genebrinos através de pesquisas que se propõem a diagnosticar os problemas no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (Dolz *et al.*, 2008) e conceber dispositivos didáticos para superar os obstáculos (Dolz *et al.*, 2004). Essas pesquisas têm sido desenvolvidas e, após uma primeira fase de criação do dispositivo “sequência didática (SD)” para o ensino de gêneros textuais e de elaboração de inúmeras SD para o ensino de francês língua materna (Schneuwly e Dolz, 2004), os estudos voltaram-se para como as SD eram implementadas em sala de aula (Schneuwly e Dolz, 2009). Para tanto, os pesquisadores genebrinos propuseram um arcabouço teórico-metodológico para a análise dos gestos didáticos dos professores ao implantarem as SD ou trabalharem objetos de ensino

(Schneuwly e Dolz, 2009) em sala de aula. Como dissemos anteriormente, a proposta dos autores de Genebra concentra-se na filmagem, categorização e análise dos gestos didáticos empregados pelos professores, porém de um ponto de vista externo: são os pesquisadores que fazem a análise. Justamente, como apontamos, nosso propósito foi outro. Tínhamos por objetivo instituir uma coanálise do trabalho docente, fazendo com que os professores em formação pudessem, com a ajuda dos pesquisadores, analisar suas aulas, portanto, de um ponto de vista interno. Como indica Faïta (2004), trata-se de dar autonomia ao “trabalhador”, partindo do princípio de que ele é o conhecedor de sua situação específica de trabalho e não o pesquisador.

Para tanto, adotamos duas vertentes teóricas que, com base em Vygotski (1997), propõem métodos que visam a criação de verbalizações sobre a atividade de trabalho, a fim de transformá-la: a Clínica da Atividade (Clot, 2001) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Faïta, 1997, 2004; Amigues, 2004; Saujat, 2004a, 2004b). Esses métodos nos permitem fazer emergir o que foi vivido internamente pelo professor e que não é visível apenas pela observação da aula de um ponto de vista externo. Segundo Hubault (1996), se, por um lado, podemos “ver” o trabalho, a atividade não pode ser “tocada com o dedo”. A atividade é o reflexo e a constituição de uma história, construída por um sujeito a partir do que se pede a ele e o que isso demanda dele (Hubault, 1996). Partindo desse princípio e da constatação de Vygotski (1997) segundo a qual o homem está cheio, a cada instante, de possibilidades não realizadas, que não são acessíveis diretamente, nem pelo próprio sujeito, nem por seu interlocutor, Clot (1999) propõe a noção de “real da atividade”, que compreende tudo o que o trabalhador fez, mas, também, tudo o que se quis fazer, mas não foi feito, todos os desejos, vontades, atividades suspensas, contrariadas etc. Ao propor essa noção, Clot (2001, p. 7) resgata a crítica de Vygotski (1997) ao dogma da experiência imediata: para ele, não é possível ter acesso a toda a “atividade” do sujeito levando em conta apenas o observável. O que não foi realizado continua a “agir” no sujeito e, por essa razão, é necessário criar meios de resgatar toda a experiência do sujeito, incluindo as lutas internas entre ações possíveis em um determinado momento, das quais apenas uma foi realizada. Portanto, para analisar o trabalho é necessário considerar todos esses elementos, tanto internos, quanto externos.

Para tornar possível uma análise das situações de trabalho que levasse em conta a atividade interna do sujeito, pesquisadores da Clínica da Atividade (Clot, 1999; Clot *et al.*, 2001) e Ergonomia da Atividade (Faïta e Vieira, 2003) propuseram métodos para criar verbalizações sobre a atividade de trabalho que permitissem a emergência do real da atividade. Neste artigo, vamos detalhar apenas um desses métodos, o da autoconfrontação (AC), que foi o que usamos no curso de formação e na pesquisa que aqui relatamos.

A autoconfrontação é um método que foi desenvolvido durante uma intervenção com condutores de trens de alta velocidade (TGV), na França, inicialmente por Faïta (1997) e, em seguida, foi difundida em vários outros contextos de análise do trabalho (Faïta e Vieira, 2003), como, por exemplo, pela equipe de Psicologia do Trabalho do CNAM, Paris, França, liderada por Yves Clot (Clot *et al.*, 2001). A autoconfrontação é utilizada em contexto francófono no quadro de “intervenções” na situação de trabalho, que são “comandas”, ou seja, solicitações de empresas, instituições públicas etc. Quando há uma comanda, os analistas do trabalho reúnem-se com os trabalhadores, observam longamente

as variadas situações de trabalho, formam um grupo de análise e os trabalhadores decidem quais sequências de trabalho serão filmadas, com quais trabalhadores. Em seguida, os filmes são realizados segundo as escolhas dos trabalhadores: filmam-se dois trabalhadores realizando a mesma atividade, para que, depois, eles possam ser confrontados quanto à execução da atividade. Depois, são realizadas autoconfrontações simples (ACS), com o interveniente e o trabalhador: ao assistir ao filme de sua atividade de trabalho, o trabalhador responde às perguntas do interveniente que solicita explicações sobre como a atividade é realizada. Isso é possível pois, na maioria dos casos, o interveniente não conhece a profissão do trabalhador e precisa, de fato, entender o que ocorre. Essa entrevista também é filmada. Em um outro momento, o interveniente reúne os dois trabalhadores e organiza uma entrevista na qual um trabalhador assiste o filme do outro e pode fazer perguntas. Esse momento, chamado de autoconfrontação cruzada (ACC), também é filmado. Em um momento final, há o retorno ao coletivo, no qual as situações filmadas e as entrevistas filmadas são expostas ao conjunto de trabalhadores, como uma forma de propiciar um debate e transformar as situações de trabalho.

Para Clot *et al.* (2001), a autoconfrontação possibilita que a atividade entre em uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD), o que contribui para a transformação da situação de trabalho. A autoconfrontação é uma maneira para que o trabalhador reviva a experiência vivida para que possa se afastar dela, vendo-a de outro ponto de vista, o que permitiria que ele pudesse vivê-la novamente de outra forma, em uma situação de trabalho futura (Clot *et al.*, 2001, p. 24). Além disso, a autoconfrontação cruzada, ao colocar lado a lado trabalhadores que exercem a mesma atividade, cada um observando a atividade do outro, instaura um “debate entre pares” (Clot, 1999, 2001), o que, segundo Clot (2008), contribuiria para a ampliação do “poder de agir” dos trabalhadores.

Em nosso caso, propusemos algumas modificações em relação ao que é desenvolvido na França com o método da autoconfrontação, sobretudo no que diz respeito ao contexto de utilização, já que o utilizamos para a formação de professores. A explanação do curso de formação de professores de francês para a abordagem dos gêneros textuais, com o uso da autoconfrontação, é o objeto da próxima seção.

O curso de formação¹⁰

O curso de formação de professores intitulado “Didática do Francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”¹¹ foi oferecido duas vezes pelo Serviço de Cultura e Extensão¹² Universitária da FFLCH/USP, uma vez no 2º semestre de 2017 (1ª edição do curso) e outra no 1º semestre de 2018 (2ª edição do curso), e teve uma duração total de 45 horas em cada edição, mais três entrevistas em autocon-

¹⁰ Este artigo apresenta apenas a proposta do curso de formação e o relato da experiência formativa, sem trazer diretamente dados dos professores que participaram do curso. Por essa razão, não indicamos o número de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

¹¹ As autoras deste artigo foram as elaboradoras do curso, sendo que uma delas era responsável por ministrar as aulas e realizar as etapas das entrevistas em autoconfrontação.

¹² Os cursos de extensão oferecem regularmente cursos de língua francesa e, com menos frequência, cursos de formação de professores. Como veremos, nas duas edições do curso de formação que relatamos neste artigo, as sequências didáticas foram aplicadas nos cursos de extensão de língua francesa.

frontação. O público ao qual o curso se destinava era composto de professores iniciantes de francês ou em formação, ou até mesmo estudantes do bacharelado e licenciatura em francês, que tivessem interesse em compreender a abordagem dos gêneros textuais no ensino e na aprendizagem do francês.

O objetivo do curso era permitir que os professores se apropriassem dos saberes da engenharia didática, com vistas a ensinar francês por meio de gêneros textuais. Para tanto, eles participaram ativamente das discussões sobre os textos teóricos escolhidos segundo a perspectiva didática que adotamos, com objetivos epistêmicos, ligados ao “saber”; e, concomitantemente, propiciamos o planejamento e a implementação de uma sequência didática de um gênero textual para alunos de FLE do curso de extensão universitária FFLCH/USP, que tinha objetivos praxiológicos, conforme explicitado abaixo:

Quadro 1. Objetivos do curso de formação

OBJETIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO	
OBJETIVOS EPISTÊMICOS¹³: Transmissão dos saberes da didática	OBJETIVOS PRAXIOLÓGICOS: Coanálise das práticas efetivas
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos teóricos sobre os gêneros e sua transposição didática. • Construção do modelo didático do gênero escolhido, para descrever as características do gênero a ser ensinado, de forma que o professor pudesse apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero. • Elaboração da sequência didática. • Avaliação do desenvolvimento da escrita dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da sequência didática elaborada para um curso de francês no contexto da extensão universitária. • Visualização das aulas filmadas. • Entrevistas em autoconfrontação simples. • Entrevista em autoconfrontação cruzada. • Relato de experiência vivida ao final do curso.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para atingir os objetivos epistêmicos e praxiológicos (nos itens abaixo, *em itálico*), nosso curso de formação procurou abordar os seguintes conteúdos e atividades:

- Abordar as noções e conceitos que norteiam o trabalho com gêneros textuais, fazendo a distinção entre gênero, texto e esfera de atividade humana.
- Apresentar a abordagem de gêneros de texto do Interacionismo Sociodiscursivo.
- Apresentar e discutir o modelo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos (orais e escritos).
- Propor análises de alguns textos representativos de gêneros pertinentes para o ensino de FLE,

¹³ Ao longo do curso, os alunos leram e discutiram doze textos para fomentar as discussões e embasar a abordagem proposta nas aulas.

observando o contexto de produção, a infraestrutura geral de um texto (conteúdo e planificação), os mecanismos de textualização (coesões nominal e verbal; conexão) e os mecanismos enunciativos (modalizações e vozes).

- Apresentar o conceito de modelo didático, ilustrando a sua elaboração por meio de gêneros já modelizados, tais como quarta-capa, campanha educativa e informativa, horóscopo, resenha de filmes.
- Discutir os conceitos de: capacidades de linguagem dos alunos, sequência didática.
- Propor a análise de sequências didáticas de FLE elaboradas a partir de gêneros como relato de viagem, tutorial, anúncio publicitário e discutir quais capacidades de linguagem essas sequências propõem desenvolver nos textos (orais e escritos) dos alunos.
- Auxiliar os professores em formação para compreenderem em detalhes o contexto do curso de extensão em francês, em que as SD seriam aplicadas, para adequar a escolha do gênero e a posterior elaboração e implementação da sequência didática.
- Propor a elaboração do modelo didático dos gêneros escolhidos para trabalhar com os alunos.
- Propor a preparação das primeiras atividades da sequência didática: a apresentação da situação aos alunos e proposta da produção inicial.
- *Propor a implementação do primeiro conjunto de atividades do MD nas aulas dos cursos de extensão de francês¹⁴. Em ambas as edições do curso, as aulas foram dadas em duplas, por duas razões: o fato de não haver muitos cursos de francês em que as SD pudessem ser implantadas; a intenção de facilitar a tarefa dos professores em formação, que teriam que dar aulas em uma turma que não era a sua, já que o fato de ter um colega ao lado daria mais segurança a esses professores.*
- Guiar a análise das produções iniciais dos alunos.
- Guiar a preparação do módulo 1 com base na análise dos obstáculos dos alunos.
- *Propor a implementação do módulo 1 elaborado para a SD nas aulas dos cursos de extensão de francês.*
- Discutir as dimensões genéricas e as inserções de estilo nos textos.
- *Guiar a observação das aulas 1 e 2, pelos professores em formação, e selecionar trechos, com eles, para serem discutidos na 1ª entrevista.*
- *Realizar a Autoconfrontação 1, com cada dupla, com o objetivo de discutir a atividade de trabalho, fazendo com que os professores, ao reviverem a experiência vivida, refletissem sobre o ocorrido, podendo adquirir outras maneiras de agir.*
- Guiar a preparação do módulo 2 e a proposta de produção final, levando em conta a experiência de implementação das aulas anteriores.
- *Propor a implementação do módulo 2 elaborado para a SD.*

¹⁴ Trata-se dos cursos de extensão para aprendizagem do francês como língua estrangeira, que são dados por outros professores ministrantes. Esses cursos têm um programa que não é dependente do curso de formação descrito neste artigo. Portanto, tivemos que solicitar às professoras ministrantes dos cursos de francês que nos cedessem algumas de suas aulas, para que os professores em formação do nosso curso pudessem aplicar suas SD. Duas professoras ministrantes de dois cursos de extensão de francês se dispuseram, em cada edição do nosso curso, a ceder três momentos de aproximadamente 1h, durante três aulas seguidas, para aplicação das SD.

- Guiar a análise das produções finais dos alunos, comparando com as produções iniciais, para verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem.
- Discutir as dificuldades dos professores iniciantes sob o ponto de vista da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, procurando compreender a dimensão subjetiva do trabalho, ou seja, como os professores vivenciaram a experiência de aplicação da SD em uma situação real de ensino.
- *Guiar a observação da aula 3, pelos professores em formação, e selecionar, com eles, trechos para serem discutidos na 2ª entrevista.*
- *Realizar a Autoconfrontação 2, com as respectivas duplas com o objetivo de discutir a atividade de trabalho, fazendo com que os professores, ao reviverem a experiência vivida, reflitam sobre o ocorrido, podendo desenvolver outras maneiras de agir.*
- *Discutir os ajustes necessários a fazer nas SDs, caso os professores quisessem recomendá-las a outro professor em contexto similar.*
- Escolher trechos das três aulas para comentar na autoconfrontação cruzada.
- Realizar a autoconfrontação cruzada com as duas duplas de professores em formação com o objetivo de discutir a atividade de trabalho, instaurando um diálogo entre pares e fazendo com que os professores, ao reviverem a experiência vivida, refletissem sobre o ocorrido, podendo desenvolver outras maneiras de agir.
- Listar os obstáculos mais importantes dos professores observados nas três entrevistas.
- Trazer os obstáculos relatados pelos professores para fomentar um debate final, discutindo soluções possíveis para superá-los.
- Solicitar a produção de um relato de experiência de todo processo vivido com o dispositivo formativo.

O curso de formação que acabamos de descrever gerou uma série de dados, que estão sendo analisados com propósitos diferenciados. Neste artigo, vamos nos limitar a apresentar a estrutura do curso de formação e o levantamento de alguns obstáculos que pudemos observar em relação à aplicação das sequências didáticas.

A implementação das sequências didáticas

As duas edições do curso de formação, como dissemos, tiveram 45 horas de aula cada uma e ocorreram ao longo de um semestre. Cada edição desses cursos suscitou uma reflexão da parte dos jovens professores participantes sobre suas práticas.

Em ambas as edições do curso de formação, foi a boa compreensão das situações de trabalho dos professores e alunos dos cursos de extensão de língua francesa que já estavam sendo oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH/USP que nos permitiu organizar uma participação e aplicação das SD elaboradas. A escolha do gênero textual para cada curso de francês foi pensada considerando o público, seus interesses, o nível de língua dos alunos, os objetivos

de desenvolvimento linguístico apontados pelos professores ministrantes dos cursos, mas também o interesse dos professores em formação. Levando em conta esses critérios, quatro gêneros foram sugeridos aos professores em formação como opção de serem trabalhados no curso de extensão de francês *Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels* e no curso de extensão de língua francesa *Aspects de la culture francophone*, a partir dos quais cada dupla de trabalho escolheu um para preparar as SD. Como já dissemos, os professores em formação trabalharam em duplas, com a presença dos respectivos professores ministrantes de cada curso de extensão de língua francesa.

Sendo assim, para cada curso de formação, escolhemos dois cursos de língua francesa em que as SD elaboradas pelos professores e alunos do curso pudessem ser aplicadas:

- Curso 1 (2017 – quatro professores aplicaram suas SD em duplas).

Quadro 2. Contexto de implementação da SD do Curso de Formação 1

Contexto de aplicação	Gênero textual	Carga horária ¹⁵ da sequência didática
<i>Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels</i> Nível A1/A2 (básico)	Bande dessinée ¹⁶	3h
<i>Aspects de la culture francophone</i> Nível B2/C1 (intermediário e avançado)	Carta de reclamação	3h45

Fonte: elaborado pelas autoras.

- Curso 2 (2018 – 4 professores aplicaram suas SD em duplas)

Quadro 3. Contexto de implementação da SD da Formação 2

Contexto de aplicação	Gênero textual	Carga horária da sequência didática
<i>Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels</i> Nível A1/A2 (básico)	<i>Fait divers</i>	3h30
<i>Aspects de la culture francophone</i> Nível B2/C1 (intermediário e avançado)	Crítica de cinema especializada	3h30

Fonte: elaborado pelas autoras.

As aulas em que as SD foram aplicadas foram gravadas, de modo que os professores pudessem

¹⁵ Como já mencionamos, para alcançarmos os objetivos praxiológicos do curso de formação, solicitamos aos professores ministrantes de cursos de extensão em língua francesa que nos “cedessem” algumas aulas para aplicação das SD elaboradas pelos professores em formação. Os professores ministrantes concordaram em nos ceder aproximadamente 3h. Não foi possível ter mais horas para aplicar as SD, pois os respectivos cursos tinham seus próprios programas. Sendo assim, as SD preparadas pelos professores em formação foram elaboradas para serem implementadas nesse espaço de tempo.

¹⁶ História em quadrinhos ou “tirinha”, conforme a extensão do texto.

assisti-las posteriormente, com o objetivo de selecionar livremente trechos que quisessem comentar no momento da entrevista em autoconfrontação simples e na entrevista em autoconfrontação cruzada. É importante frisar que nosso objetivo foi utilizar o método de entrevista em autoconfrontação dentro de um quadro formativo de professores iniciantes e não em um contexto de intervenção para o qual ele foi originalmente concebido por seus criadores (Clot, 1999; Faïta e Vieira, 2003).

Uma das mudanças que propusemos nesta pesquisa no que diz respeito ao método foi de realizar as autoconfrontações simples em pares, com os dois professores que aplicaram a SD. Para o nosso contexto, vimos que seria vantajoso fazer dessa forma, já que todo o processo, desde a construção do modelo didático do gênero até as análises das produções escritas, foi feito de maneira coletiva, privilegiando, sobretudo, o trabalho em pares. A partir dessa configuração diferenciada, as autoconfrontações simples também foram inovadoras, pois tivemos dois professores e a pesquisadora observando o filme da aula ministrada pelos dois professores. O mesmo ocorreu na segunda autoconfrontação simples e na autoconfrontação cruzada, que foi realizada com os dois pares de professores.

Os obstáculos vivenciados pelos professores e o papel das autoconfrontações

Apresentamos, a seguir, uma síntese das representações que os professores construíram, nas autoconfrontações, sobre os obstáculos encontrados na implementação das sequências didáticas em dois momentos distintos, primeiramente na autoconfrontação simples e depois na autoconfrontação cruzada. Essa síntese é apresentada apenas para a segunda edição do curso.

Para fins analíticos, separamos os obstáculos verbalizados pelos professores em dois tipos: os obstáculos dos alunos e os obstáculos dos próprios professores, relacionados aos dois gêneros trabalhados.

Quadro 4. Obstáculos verbalizados nas entrevistas em AC

ENSINO DO GÊNERO <i>FAIT DIVERS</i> ¹⁷	
Obstáculos do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecer o gênero <i>fait divers</i> e dificuldade de se expressar oralmente em francês. - Compreender o vocabulário dos títulos. - Fazer a produção inicial em dupla. - Produzir títulos apropriados ao gênero. - Entender a planificação típica de um <i>fait divers</i>. - Compreender que o texto não traz efeito de suspense. - Empregar os complementos de objeto direto e indireto na produção final. - Produzir textos com conteúdos insólitos.

¹⁷ O *fait divers* é um gênero típico da imprensa francesa, que se assemelha à nossa “notícia”. No entanto, o *fait divers* caracteriza-se por não ser uma notícia de grande importância e encontra-se, geralmente, nas páginas mais locais do jornal. É uma notícia que relata fatos insólitos com pessoas comuns ou, às vezes, fatos curiosos com pessoas conhecidas.

Obstáculos do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o que o aluno diz para corrigi-lo. - Explicar diversas questões de vocabulário. - Fazer todos os alunos trabalharem em dupla. - Curvar-se (postura física) ao ajudar um aluno. - Corrigir os títulos com eficiência. - Ser corrigido pelo aluno. - Compreender o título do aluno. - Explicar o conceito de pirâmide invertida. - Induzir os alunos ao erro por uma atividade mal formulada. - Explicar que o <i>fait divers</i> não traz suspense. - Fazer o aluno corrigir sua produção final.
-------------------------	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como vimos no quadro acima, os obstáculos que suscitaram mais comentários no ensino do gênero *fait divers* foram os relacionados ao ensino dos títulos do *fait divers*, ao ensino da planificação típica do gênero e à resistência dos alunos em trabalhar em duplas como era desejado.

Quadro 5. Obstáculos verbalizados nas entrevistas em AC

ENSINO DO GÊNERO CRÍTICA DE CINEMA	
Obstáculos do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Achar que o texto da crítica de cinema é ambíguo. - Discernir uma argumentação implícita. - Adaptar-se às mudanças de instrução. - Lembrar do vocabulário.
Obstáculos do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciar as tarefas organizacionais. - Equilibrar/gerir os turnos de fala da turma. - Garantir a progressão desejada das atividades. - Ter tempo hábil para a produção escrita inicial. - Lidar com o público da 3ª idade e/ou com um grupo heterogêneo. - Dificuldade de se concentrar quando os alunos falam. - Incômodo com relação aos seus próprios erros de língua. - Insegurança por não ter a resposta à questão dos alunos. - Fazer os alunos entenderem o jogo das luzes do filme. - Corrigir de maneira eficaz; compreender a opinião da aluna, julgar sua pertinência e gerir o tempo. - Gerir a turma. - Corrigir com eficácia. - Replanificar a instrução. - Lidar com insatisfações de alunos. - Trabalhar a memória didática no final da SD. - Motivar alunos inseguros. - Dispor de poucas propostas de produção escrita em sala de aula.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Já no ensino do gênero crítica de cinema, os obstáculos verbalizados foram mais centrados nas dificuldades do próprio professor, típicos de professor iniciante, com destaque para as questões de gestão de turnos de fala da turma, de gestão do tempo e de tratamento com os alunos, em sua maioria da terceira idade.

Os obstáculos mais abordados nas duas autoconfrontações simples foram retomados na autoconfrontação cruzada por livre escolha dos participantes. Por isso, compreendemos que eram questões que tinham maior relevância para os professores no estágio de desenvolvimento em que se encontravam.

Em ambos os casos, analisando de forma completa os obstáculos encontrados, observamos que os saberes *para ensinar* são os mais frequentes, provavelmente porque muitas das questões relativas aos saberes *a ensinar* tenham sido tratadas no curso de formação.

Fazendo uma síntese dos resultados obtidos com o uso das autoconfrontações no curso de formação, podemos dizer que, de um modo geral, as autoconfrontações simples parecem funcionar como uma primeira confrontação dos obstáculos, e pouco se discute sobre o poder de agir dos professores para solucionar os problemas apresentados com a implementação das sequências didáticas. É na autoconfrontação cruzada que aparecem as maneiras de fazer sugeridas pelos pares mais experientes e diferentes percepções do obstáculo, o que nos prova o papel do método da autoconfrontação para a construção dos saberes do *métier*, sobretudo aqueles não tratados na etapa da formação ligada à clássica transmissão de saberes da didática (objetivos epistêmicos). É a mudança de formato proposta, ou seja, a inserção das autoconfrontações entre uma aula e outra, propiciando uma alternância entre reflexão sobre os saberes de ordem epistêmica e os de ordem praxiológica, que permite abarcar temas pouco prováveis de surgir nas aulas do curso de formação, ainda que tenhamos trabalhado nas aulas questões teóricas (presentes nos textos) e práticas (elaboração do Modelo Didático e Sequência Didática). Também observamos que o espaço criado pela autoconfrontação (por permitir aos professores observarem sua aula em outro momento, de outro ponto de vista) contribuiu para que os professores refletissem sobre sua experiência, verbalizando o real de sua atividade de trabalho e discutindo-o com seus pares, o que não ocorre, em geral, no espaço da sala aula do curso de formação. Mais do que isso, a autoconfrontação permitiu que os “obstáculos” ganhassem nova vida, deixando de ser apenas “obstáculos” para tornarem-se recursos para o agir futuro, por meio da reflexão – verbalizada e destinada ao outro – do próprio professor e de seus pares.

Conclusões

Neste artigo, propusemo-nos a apresentar um curso de formação de professores de francês língua estrangeira (FLE) que procurou articular a dimensão epistêmica e a praxiológica (Bulea e Bronckart, 2010, 2012) na construção dos saberes do *métier* de professor, trazendo uma reflexão sobre os obstáculos dos professores ao aplicarem uma sequência didática sobre um gênero textual e o papel do método da autoconfrontação na superação desses obstáculos.

No caso que apresentamos, de professores de FLE que aprendem o *métier* e estão em fase de construção das maneiras de fazê-lo, pudemos observar, em nossas análises e em estudos que utili-

zam as entrevistas em autoconfrontação, que os professores iniciantes manifestam suas dificuldades ao tentar conciliar o que aprenderam do ponto de vista teórico, ou seja, da dimensão epistêmica (saberes de referência, saberes práticos dos formadores e prescrições) ao seu contexto particular, ou seja, aos saberes praxiológicos adaptados ao seu contexto (dificuldades específicas do público, recursos outros, exigências institucionais, dificuldades de gestão etc.), de forma a tornar razoável e coerente para si e para os alunos sua prática de ensino. A análise do uso do método da autoconfrontação em contextos formativos mostrou que reviver a experiência prática de coanálise da atividade de trabalho com o pesquisador-professor-formador ou interveniente contribui para o desenvolvimento do pensamento prático desses professores, permitindo identificar como os saberes do *métier* tomam forma na sua atividade ou como eles são problematizados ou colocados em contradição ao avaliar uma experiência vivida.

Também pudemos observar, sobretudo nas autoconfrontações cruzadas, que os múltiplos olhares para um mesmo obstáculo (gestão do tempo e dos turnos) traz diferentes diagnósticos, o que contribui para que os professores entrem em contato com diferentes “maneiras de fazer” o *métier*. Ao tomarem consciência da dificuldade de um dos professores, os pares propõem soluções para superar o obstáculo. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que há um início de tomada de consciência pois, após discutirem a dificuldade, formulam maneiras de fazer o *métier* para solucionar o obstáculo. Também levantamos a hipótese de que, para os professores iniciantes, que recentemente terminaram sua formação universitária, os obstáculos mais emergentes estão mais ligados aos saberes *para ensinar*, tais como a gestão das tarefas organizacionais, a gestão dos turnos, a gestão do tempo e a gestão da turma como um todo.

Diante de nossas constatações, propomos uma reflexão sobre os benefícios de articular a Didática das Línguas com a Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade: nas sessões de transmissão de saberes do curso de formação (ou seja, nas aulas), o trabalho era focado no objeto de ensino, ainda que articulado a uma reflexão prática, na elaboração do Modelo Didático e da Sequência Didática. Porém, os professores tinham suas demandas específicas, que eram ligadas à aprendizagem dos saberes praxiológicos do *métier* que antecedem o trabalho com o próprio objeto de ensino, ou seja, saberes ligados à gestão do tempo e à gestão dos turnos de fala em sala, dentre tantos outros. Na aplicação de Sequência Didática em aulas reais, os saberes praxiológicos, do *métier*, assim como os saberes epistêmicos, fizeram falta aos professores. Isso foi verbalizado nas autoconfrontações, o que nos permitiu compreender o quanto as duas dimensões, epistêmica e praxiológica, estão imbricadas quando se entra no exercício do *métier*, na vivência da atividade de trabalho. A autoconfrontação se revelou, nesse contexto, um instrumento potente para que os obstáculos ligados às duas dimensões pudessem aparecer, ser verbalizados e ganhar uma nova vida, pelas percepções dos próprios professores e de seus pares, contribuindo para a construção de saberes do *métier* para a ação futura. Em outras palavras, considerando que se criou uma zona de desenvolvimento potencial dos professores em formação e de sua atividade de trabalho, podemos falar de uma ampliação do poder de agir dos professores que participaram desses cursos.

Há, portanto, uma articulação possível entre os saberes *a ensinar* e os saberes *para ensinar* (a nosso ver, inseparáveis) que se faz necessária e que pode ocorrer com a articulação da Didática das Línguas e da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade e com o uso do método da autoconfronta-

ção em cursos de formação. Negligenciar o tratamento dos obstáculos reais dos professores, tais como percebidos e representados por eles mesmos, é “desperdiçar” um possível espaço de atuação na ZPD dos professores, o que poderia contribuir para seu desenvolvimento. Assim, reatando o fio da meada iniciado em pesquisa anterior (Lousada, 2006), que se interrogava sobre uma proposta diferente no âmbito da formação de professores, podemos dizer que o curso de formação que propusemos, articulando didática e estudos sobre o trabalho docente, pode ser uma alternativa viável para formar profissionais da educação mais preparados para o real exercício do *métier*.

Referências

- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: A. R. MACHADO (ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 35-54.
- ASTOLFI, J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, E.S.F., 152 p.
- BACHELARD, G. 1967. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 5ª ed., Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 257 p.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo, EDUC, 353 p.
- BRONCKART, J.-P. 2006. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo, Mercado de Letras, 259 p.
- BRONCKART, J.-P. 2008. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: M. BROSSARD; J. FIJALKOW (eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 237-250.
- BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. 2005. En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: L. FILLIETTAZ; J.-P. BRONCKART (eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Louvain, Peeters, p. 221-240.
- BROUSSEAU, G. 1998. Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In: G. BROUSSEAU (ed.), *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 115-160.
- BUENO, L. 2007. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 205 p.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. 2010. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARYM ARENA*, 1:43-60.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. 2012. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raído*, 6(11):131-149.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF, 243 p.

CLOT, Y. 2001. *Education permanente. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, **146**(1):7-16.

CLOT, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF, 312 p.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. 2001. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Paris, **146**(1):17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. 254 p. Disponível em: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Acesso em: 20/07/2020.

CRISTOVAO, V.L.L. 2002. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (eds.), *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo, Parábola Editora, p. 105-116.

DANTAS-LONGHI, S.M. D. 2013. *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? São Paulo, SP*. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 330 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2013.tde-30072013-103516>

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista D.E.L.T.A.*, **32**(1):237-260. <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>

DOLZ, J.; GAGNON, R. 2018. *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 516 p. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26897>

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.R. 2009. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: E.L. NASCIMENTO (ed.), *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos, Claraluz, p. 19-50.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. 2008. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève, Carnets des Sciences de L'éducation, 122 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 95-128

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. 1993. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, **92**:23-37.

DUARTE, N.A. 2017. *O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 336 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-26042018-145308>

- FAÏTA, D. 1997. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs visuels*, **6**:122-129.
- FAÏTA, D. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. MACHADO (ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 55-80.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. 2003. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, **19**:123-154.
<https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- FAZION, F. 2017. *A elaboração de livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado em Língua e Literatura Francesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 291 p.
<https://doi.org/10.11606/T.8.2017.tde-08022017-120300>
- GATTI, B. 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, **31**(113):1355-1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- GUIMARÃES-SANTOS, L. 2012. *O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 260 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2012.tde-26102012-122158>
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 2009. Introduction. In: R. HOFSTETTER et al. (eds.), *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université, p. 7-40. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0007>
- HUBAULT, F. 1996. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. In: F. DANIELLOU (ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse, Octarès Editions.
- LOUSADA, E.G. 2002. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (eds.), *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo, Parábola Editora, p. 73-86.
- LOUSADA, E.G. 2006. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 333 p.
- LOUSADA, E.G. 2011. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: P.T.C. SZUNDY; J.C. ARAÚJO; C.S. NICOLAIDES; K.A. SILVA (eds.), *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. 1ª ed., Campinas, Pontes, p. 111-134.
- LOUSADA, E.G. 2013. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: L. BUENO; M.A.P.T. LOPES; V.L.L. CRISTOVÃO (eds.), *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. 1ª ed., Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 133-152.
- LOUSADA, E.G.; ROCHA, S.M. 2014. Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE. *Eutomia*, **(1)**:581-603

MACHADO, A.R. et al. 2009. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, Mercado das Letras. 184 p.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G. 2010. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Ling. (dis)curso*, (10)3:619-633. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000300009>

MELÃO, P. A. 2014. *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva argumentar por meio de recursos verbais e visuais*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 311 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08102014-165506/publico/2014_PriscilaAguiarMelao_VCorr.pdf. Acesso em: 20/07/2020.

ROCHA, S.M. 2016. *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 310 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-08102014-183157>

ROCHA, S.M. 2019. Contraintes et libertés textuelles dans les récits de voyage des apprenants de FLE. In: M. JACQUIN; G. SIMONS; D. DELBRASSINE (eds.), *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique*. Berne, Peter Lang, p. 177-205. <https://doi.org/10.3726/b15049>

ROGER, J-L. 2007. *Refaire son métier*. Ramonville Saint-Agne, Éditions érès, 255 p. <https://doi.org/10.3917/eres.roger.2007.01>

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

SAUJAT, F. 2004b. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, Formation et pratiques d’enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1:97-106.

SCHNEUWLY, B. 2008. *Vygotski, l’école et l’écriture*. Genebra, Cahiers de la section des sciences de l’éducation, 118:163.

SCHNEUWLY, B. 2012. Vygotski, critique du socioconstructivisme avant la lettre ? In: F. YVON; Y. ZINCHENKO (eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l’éducation: recueil de textes et commentaires*. Moscou, Faculté de psychologie de l’Université d’État de Moscou, Lomonossov, 432 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 239 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2009. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 453 p.

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*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de

São Paulo, 313 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-29062015-125936>

SOARES, F. 2016. *Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 225 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-11082016-153017>

SUMIYA, A.H. 2017. *O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino: aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 174 p. <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-123457>

TOBOLA-COUCHEPIN, C. 2017. *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Genève, GE. Thèse, Université de Genève, 466 p. <https://dx.doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107216>

VYGOTSKI, L.S. 1985. La méthode instrumentale en psychologie. In: J-P. BRONCKART; B. SCHNEUWLY (eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, p. 39-47.

VYGOTSKI, L.S. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute/SNÉDIT, 536 p.

VYGOTSKI, L.S. 2007. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 182 p.

VYGOTSKI, L.S. 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 496 p.

Submetido: 23/03/2020

Aceito: 24/06/2020