

A AUTOCONFRONTAÇÃO COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

THE SELF-CONFRONTATION AS A METHODOLOGICAL DEVICE FOR THE CONTINUING TEACHER EDUCATION

Rafael Lira Gomes Bastos¹
Pollyanne Bicalho Ribeiro²

Resumo: *Este artigo tem por objetivo demonstrar a interface entre o aporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade através do dispositivo autoconfrontação com a formação continuada do professor em ambiente de trabalho tendo em vista a proposição de uma Sequência Formativa (SF) baseada na sequência didática (SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A autoconfrontação criada pelo linguista Faïta (1997) e aprimorada pelo psicólogo Clot (2010a, 2010b, 2017) é, há mais de vinte anos, uma metodologia de pesquisa/intervenção que busca possibilitar a transformação do trabalho e do trabalhador, pautada no dialogismo bakhtiniano e na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky. Nosso desafio é, portanto, através de um estudo teórico, estabelecer as possibilidades de criação de uma SF a partir da autoconfrontação para favorecer o pensamento reflexivo do professor em situação de formação continuada, promovendo possibilidades de (trans)formação na prática profissional.*

Palavras-chave: *Autoconfrontação; Formação continuada de professores; Sequência formativa.*

Abstract: *This article aims to demonstrate the interface between, on the one hand, the theoretical-methodological contribution of the Clinic of Activity through the self-confrontation device and, on the other, the continuing teacher education in the workplace, with a view to proposing a Training Sequence (TS) based on the didactic sequence (DS) developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The self-confrontation was created by the linguist Faïta (1997) and enhanced by the psychologist Clot (2010a, 2010b, 2017) and it has been, for over twenty years, a methodology of research/intervention which makes possible the work and worker transformation, based on Bakhtin's dialogism and Vygotsky's developmental psychology. Our challenge is, therefore, through a theoretical study, to establish the possibilities of creating a TS based on auto-confrontation to favor the reflective thinking of teachers in continuing education, in order to promote possibilities of transformation in professional practice.*

Key-words: *Self-confrontation; Continuing teacher education; Training Sequence.*

1 Introdução

Apontamos, neste trabalho, duas concepções importantes e que não podem ser vistas de forma fragmentada, são elas o trabalho e a formação docente. Quando pensamos a formação do professor em ambiente de trabalho, na escola, esbarramo-nos com a necessidade

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Brasil, ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6828-5976>>. E-mail: rafael.lira.gomes@hotmail.com

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Fortaleza, Brasil, ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>>. E-mail: pollyanne.bicalho@gmail.com

de encontrar dispositivos metodológicos que auxiliem na mediação das atividades de formação com o trabalho realizado no dia a dia da profissão. Entendemos que esse desafio pode ser melhor enfrentado a partir da utilização da autoconfrontação como dispositivo (trans)formativo, capaz de fomentar a criação de uma Sequência Formativa (SF)³ como guia para a formação continuada de professores.

Frequentemente os saberes dos professores e seus conhecimentos produzidos na ação não são levados em consideração nos programas de formação inicial ou continuada. Vincular esses saberes ao conteúdo dos programas de formação tem sido apontado como um dos principais desafios a serem vencidos na atualidade. Muitos dos modelos de formação continuada são colocados nas mãos de *experts* com teorias e métodos desconectados da realidade da sala de aula e das atividades desenvolvidas pelo professor.

Os estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade vêm nos apontar que para se compreender o real da atividade do professor, devemos compreender que esse profissional não é apenas um replicador de tarefas criadas por especialista, por políticas educacionais, pelos currículos oficiais. Ao passo que ele (re)elabora sua ação, sempre (re)normatiza o prescrito, acrescenta ou deixa de fazer. Por isso, os programas de formação continuada devem levar em consideração as potencialidades e os impedimentos inerentes à prática docente, oferecendo possibilidades de transformação.

A partir dessa crítica, propomos que o dispositivo metodológico autoconfrontação seja utilizado como dispositivo para a compreensão do trabalho, capaz de revelar os temas significativos para o desenvolvimento de uma proposta de Sequência Formativa visando à formação continuada de professores pautada no princípio da reflexão, buscando mudanças a partir das próprias reflexões dos profissionais sobre o que fazem, o que não fazem e o que poderiam fazer, gerando, a partir dos movimentos dialógicos, oportunidades de transformação no trabalho como propõe a Clínica da Atividade (FAÏTA, 1997; CLOT, 2010a, 2010b, 2017; VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Para tanto, o trabalho está organizado em três tópicos. O primeiro deles diz respeito à descrição da autoconfrontação como dispositivo metodológico e interventivo desenvolvido pela Clínica da Atividade. O segundo demonstra didaticamente quais as fases e movimentos da autoconfrontação e sua relação com o ofício, o terceiro descreve nossa proposta de Sequência Formativa (SF) baseada na sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como pressuposto para sistematizar a formação reflexiva do professor.

³A ideia da Sequência Formativa surgiu em conversa com a mestrandada Adaça Gonçalves Martins Almeida, sobre formação de professores e ensino de ortografia, no âmbito do Profletras-UFC, em 2018.

2 O dispositivo metodológico e (trans)formativo da autoconfrontação

A autoconfrontação é uma abordagem metodológica e interventiva desenvolvida por Faïta (1997) e aprimorada por Clot (2010a, 2010b, 2017) que tem como objetivo possibilitar a transformação do agir do trabalhador. Os autores propõem essa abordagem com base no quadro teórico-metodológico da Clínica da Atividade que tem como objetivo provocar transformações nas situações de trabalho ao propor um “dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho” (CLOT, 2010a, p. 117).

A Clínica da Atividade é uma abordagem de análise do trabalho sustentada em dois pilares: dialógico e desenvolvimentista. Dialógico porque a base de análise são os enunciados concretos situados na fronteira entre o discurso e a atividade, estabelecida por Bakhtin (1997) ao desenvolver a teoria sobre os gêneros do discurso. Desenvolvimentista porque é assentada nos princípios da psicologia do desenvolvimento de Vygotsky, favorecendo a transformação do trabalho a partir das potencialidades entre as relações dos sujeitos com os saberes socialmente construídos (PEREZ; MESSIAS, 2013).

Uma vez que para se entender a realidade e as tensões do trabalho é necessário trazê-lo para o centro da análise (CLOT; KOSTULSKI, 2011), ou seja, permitir que os sujeitos reflitam sobre seu próprio fazer, a Clínica da Atividade propõe o dispositivo metodológico autoconfrontação, que segundo Clot (2010b) é capaz de fazer emergir os diferentes discursos sobre uma atividade laboral, em uma relação dialógica entre pesquisador e trabalhadores capaz de produzir saberes sobre o trabalho, contribuindo para a transformação da atividade.

O principal objetivo da autoconfrontação, segundo Vieira e Faïta (2003) seria a compreensão do processo de produção, reflexão e transformação da atividade profissional. Sendo assim, este dispositivo se torna capaz de revelar as relações dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, entre a atividade real (o que os trabalhadores fazem) e a representação dos trabalhadores sobre o que fazem (real da atividade), relacionando os gêneros profissionais (da atividade) e os gêneros do discurso, uma vez que no gênero autoconfrontação o protagonista é colocado em situação exotópica de análise de sua própria prática, através de imagens filmadas de sua atividade (CLOT, 2010).

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 52) afirma que “a objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro”. Por isso, defendemos que a autoconfrontação é esse espaço de ver-se a si mesmo como outro, é o ponto de apoio que situa

o sujeito fora de si mesmo, em posição exotópica de auto-objetivação, sendo capaz, assim, de ver-se no coletivo, (re)significando a si mesmo, como também o grupo de pertença.

Dialogismo na Clínica da Atividade é o princípio diretivo e a fonte do dispositivo metodológico. O ponto de intercessão entre imagem filmada e a transformação disso em discurso, através de um movimento de interação, responsividade e endereçamento (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Os participantes “dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam” (CLOT, 2010a, p. 138). A autoconfrontação é, dessa forma, uma atividade sobre uma atividade passada que se torna presente e potencial de transformações futuras.

“Isso quer dizer que o observador e os trabalhadores observados se põem a pensar, a refletir sobre sua própria atividade e, então, tornam-se sujeitos da observação, não são mais simplesmente objetos da observação” (CLOT, 2010b, p. 224). Esse entendimento sobre análise do trabalho a partir da atividade do sujeito é o elo que aproxima esse dispositivo metodológico e interventivo das pesquisas educacionais, voltadas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor.

Além disso, a Clínica da Atividade surge com o objetivo de desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização do trabalho e sobre si mesmos (CLOT, 2017). Com isso, seria possível demonstrar que a autoconfrontação ultrapassa a barreira de uma reflexão individual, narcisista, voltada para o próprio trabalhador e sua ação individual e, passa a ser, um insumo para a reflexão sobre o ofício, na relação entre atividade e subjetividade, entre o individual e o coletivo.

“Esse dispositivo ou procedimento metodológico é considerado como uma experiência dialógica que coloca os trabalhadores em contato com o seu próprio agir profissional e com o agir do outro” (PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 84). Nessa perspectiva, a autoconfrontação pode favorecer a emergência do pensamento reflexivo do trabalhador, por meio do movimento de estranhamento de si através da análise de sua atividade, uma vez que viver significa ocupar posições valorativas em relação ao outro (BAKHTIN, 1997).

A atividade para a Clínica é tomada não somente em relação ao externo, a repetição, a realização de uma ação, mas também leva em consideração o não realizado, o discurso interior, o cognitivo (PINHEIRO et al, 2016). Dito de outra forma, o trabalho é entendido na relação (por diversas vezes conflituosas) entre a tarefa prescrita a partir dos documentos oficiais, a atividade realizada e o real da atividade, que diz respeito também ao que não se faz, ao que se tenta fazer sem ser bem sucedido, ao que poderia ter sido feito de outra forma. Entre o prescrito e o real, segundo Clot (2010a), há as obrigações compartilhadas pelos

trabalhadores para que consigam trabalhar apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho.

Assim, a Clínica da Atividade trata “do sujeito que, ao agir, constrói significados sobre sua ação e, para além disso, pode reformulá-los e elaborar novas formas de proceder a partir do coletivo de trabalho.” (PINHEIRO et al, 2016, p. 121). Uma vez que o seu principal objetivo é interpretar as lacunas entre o que a instituição determina e aquilo que o trabalhador realmente faz (PINHEIRO et al, 2016), (re)velados a partir dos diálogos gerados no gênero autoconfrontação.

Clot (2010a) defende que na autoconfrontação existe um pensamento sobre o próprio gênero profissional, uma reflexão, um questionamento sobre o trabalho, levantando a possibilidade de transformação. “A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos a imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, [...] o que eles julgam ser suas constantes” (CLOT, 2010a, p. 138).

Nos últimos anos, a autoconfrontação vem sendo utilizada como dispositivo investigativo e interventivo visando a (trans)formação das práticas docentes, contribuindo com a formação continuada dos professores. Esse uso se dá, especialmente, quando se pensa o ensino como trabalho em uma abordagem discursiva, pressupostos que são defendidos tanto pela Ergonomia como pela Clínica da Atividade.

Rejeitar que o professor seja visto como um técnico que se limita a realizar aquilo que os outros lhe dizem de fora da sala de aula tem sido o alicerce das pesquisas sobre o ensino como trabalho (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004). Dessa forma, a autoconfrontação surge como um meio pelo qual se devolve o ensino e o pensar o ensino nas mãos dos professores, desenvolvendo o poder de agir dos próprios profissionais. Diante de sua imagem em vídeo, ele reflete sobre sua atividade, enuncia sobre ela, traz o realizado para o campo do agora, diz sobre o dito, (re)organiza o pensamento, (re)pensa as tarefas, (re)faz seus objetivos, em suma, torna-se sujeito do seu próprio ato formativo, estudando a maneira como ensina.

Sendo assim, toda e qualquer mudança na prática docente começa a partir do processo de reflexão sobre sua própria experiência. E é nesse ponto que defendemos a autoconfrontação como dispositivo que permite ao professor, em conjunto com o pesquisador e com os outros professores e o coletivo de trabalho, ver-se como o outro, estranhar a si mesmo e refletir sobre sua ação. E, através dessa reflexão, agenciar mudanças em seu fazer, em sua escola, na sociedade.

As estratégias de formação continuada desenvolvidas pelas secretarias de educação e pelas próprias escolas poderiam ser bem-sucedidas se levassem em conta estratégias teórico-

metodológicas que ajudassem a desenvolver o pensamento reflexivo do professor em relação com sua prática em sala de aula, com sua comunidade de prática e com a realidade social subjacente. Por isso, que trazemos à baila a autoconfrontação como dispositivo metodológico e (trans)formativo.

Por isso, percebemos que a formação continuada precisa ser repensada como espaço de reflexão e de (re)construção de saberes, teóricos e práticos sobre o saber-fazer docente. Dessa forma, a autoconfrontação desponta como dispositivo formativo suficientemente fértil no fomento da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, colocando o professor diante de sua própria prática, impulsionando o discurso sobre a atividade realizada, (re)velando o real do trabalho, suas condições, seus limites, em uma perspectiva de agenciamento de mudanças no coletivo de trabalho, no que o trabalho tem de impessoal e transpessoal.

Nesse movimento em que os trabalhadores se veem fazendo e se escutam dizendo, o desafio do analista é perceber nas trocas dialógicas, entre o diálogo dito e o diálogo mostrado, as posições em torno do que os protagonistas enxergam sobre o que eles fazem (VIEIRA; FAÏTA, 2003). A compreensão do que se fez se torna um processo ativo de desenvolvimento, se compreender é agir, pela ação responsiva dos trabalhadores diante do vídeo, geram-se mudanças.

3 Fases e movimentos da autoconfrontação para o desenvolvimento da SF

Nesta seção, iremos apresentar de forma resumida os movimentos e as fases necessários para o desenvolvimento da autoconfrontação, tendo em vista a viabilização da criação da Sequência Formativa. Ao passo que descrevemos tais movimentos e fases informamos as adaptações desse dispositivo para a criação da SF.

O dispositivo da autoconfrontação é dividido em três fases e, cada fase, composta por movimentos distintos (CLOT, 2010a; CLOT; KOSTULSKI, 2011), e tem, por objetivo, compreender a realidade individual e social do trabalho. Messias e Perez (2013) e Perez e Messias (2013) descreveram didaticamente as fases e os movimentos da autoconfrontação nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, especialmente nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada e é, a partir dos autores mencionados, que iremos explicar como acontece em termos práticos. Apresentamos, a seguir, as fases e os movimentos da autoconfrontação que será o dispositivo que irá deflagrar a Sequência Formativa.

A primeira fase consiste na observação dos contextos profissionais, dos documentos oficiais, e também da definição dos voluntários dentro do coletivo de trabalho. Esse grupo,

comumente denominado comunidade científica ampliada, irá participar da geração dos dados e dos diálogos sobre o trabalho analisado. Essa primeira fase foca na observação das situações típicas das atividades dos sujeitos e tenta capturar o que o trabalho tem de impessoal, que são as funções oficiais prescritas (CLOT, 2017). Nesse movimento é que será levantada também a situação problema que se tornará tópico de atenção na filmagem das aulas.

A segunda fase diz respeito à gravação em vídeo das atividades dos trabalhadores que serão em seguida editadas em cenas significativas e analisadas junto com os sujeitos. “É feito o registro do trabalho e sua análise de modo que os profissionais, por meio do diálogo sobre seu trabalho, tornem-se protagonistas da sua própria atividade laboral” (MESSIAS; PEREZ, 2013, p. 86). Essa fase tem um forte apelo pessoal, através do registro da atividade, realidade do protagonista, que imprime seu estilo ao gênero profissional. As cenas significativas a serem selecionadas para a SF serão aquelas em que se flagra a ocorrência da situação problema apresentada pelos professores na primeira fase. Por exemplo, se os professores de língua portuguesa decidiram que a situação problema a se tornar objeto de formação continuada será o ensino de leitura, então, as cenas significativas apresentadas na autoconfrontação serão as que versarem sobre esse tópico.

Após a gravação do vídeo do momento da atividade realizada, acontece o que chamamos de autoconfrontação simples, que envolve o protagonista, o pesquisador e a gravação em vídeo das sequências das atividades. Geralmente são elaboradas questões prévias pelo pesquisador a fim de potencializar o diálogo sobre a atividade gravada, favorecendo o movimento de reflexão do voluntário da pesquisa. Confrontado com sua própria imagem, com seu dizer, seu fazer, consigo mesmo, o trabalhador, em posição exotópica, reflete sobre o que fez, trazendo para o presente uma atividade passada, gerando transformações diante dos conflitos entre o trabalho prescrito e a atividade realizada, revelando o real da atividade.

O material gravado e editado do momento da autoconfrontação simples é apresentado, então, ao grupo dos voluntários da pesquisa. Nesse movimento, denominado autoconfrontação cruzada, também gravado, são capturados os diálogos dos protagonistas sobre o fazer do colega, favorecendo o diálogo e diferentes pontos de vista sobre a atividade realizada, imprimindo forte marca do trabalho como atividade interpessoal, sempre dirigido ao outro, sempre responsiva.

Então, um novo vídeo é editado (composto pelas cenas gravadas durante a atividade, as cenas da autoconfrontação simples e da cruzada) para servir de subsídio para a fase três chamada de volta ao coletivo. Assim, é possível estabelecer uma relação entre “o que os protagonistas fazem, o que eles dizem que fazem e finalmente o que eles fazem sobre o que

eles dizem”⁴ (CLOT, KOSTULSKI, 2011, p. 687, tradução nossa). Nesse momento, o coletivo de trabalho irá decidir sobre os módulos que comporão a SF.

Todas essas fases e movimentos para a realização da autoconfrontação têm por objetivo permitir que os protagonistas sejam o suporte para transformar suas atividades e repensem o que fazem, reconhecendo os limites e possibilidades de seu próprio ofício (CLOT, KOSTULSKI, 2011). Ou seja, a realização da autoconfrontação busca “desenvolver a função psicológica do coletivo para imaginar novas possibilidades de pensar e de agir” (CLOT, 2017, p. 21), em busca da transformação do ofício em suas instâncias transpessoal e impessoal.

A seguir, apresentamos um quadro resumo das fases e movimentos da autoconfrontação informando o objetivo de cada um para a estruturação da Sequência Formativa:

Quadro 1 – Fases e movimentos da autoconfrontação

Fases	Movimentos	Objetivo
Fase 1: aproximação ao coletivo de trabalho.	Movimento 1: aproximação ao coletivo de trabalho.	Identificar a situação problema no trabalho docente que servirá como base para a seleção das cenas significativas.
Fase 2: realização da autoconfrontação.	Movimento 1: gravação das aulas em vídeo.	Gerar os dados para a realização da autoconfrontação.
	Movimento 2: edição das cenas significativas.	Selecionar as cenas de acordo com a situação problema identificada pelo coletivo de trabalho.
	Movimento 3: autoconfrontação simples.	Favorecer a reflexão do professor e a autoconsciência sobre seu trabalho.
	Movimento 4: autoconfrontação cruzada.	Possibilitar ao coletivo de professores o confronto com a prática dos colegas promovendo a (trans)formação do <i>metier</i> .
Fase 3: volta ao coletivo.	Movimento 1: volta ao coletivo.	Decidir sobre os módulos que comporão a Sequência Formativa.

Fonte: elaborado pelos autores.

⁴ the practitioners do, what they say they do, and, finally, what they do of what they say.

4 A autoconfrontação na formulação de uma Sequência Formativa

Reconhecemos que o processo formativo docente deve ser fomentado nas esferas acadêmicas e profissionais. Nesses contextos, o professor, em formação inicial ou continuada, terá oportunidade de mobilizar saberes da ordem científica e pedagógica. Contudo, é frequente escutarmos de profissionais da educação que há um distanciamento entre o que foi ensinado na graduação ou em cursos de aperfeiçoamento direcionados a educadores e a demanda real de sala de aula. Tais formações são percebidas como algo utópico, irreal, que, salvo o interesse na certificação para ascensão na carreira, pouco se aproveita de saberes para o cotidiano escolar.

Defendemos que o processo formativo deve insurgir das necessidades genuínas do profissional, dos problemas e frustrações vivenciados no *métier* e não pensado de maneira fria e pragmática por alguém que, por vezes, está interessado em aferir o resultado de uma determinada formação para elevação dos índices das avaliações externas de larga escala. É preciso que tenhamos condições de examinar o agir docente, a partir da reflexão sobre sua própria prática profissional. As demandas apontadas pelos professores, via ao falar de si, do seu fazer, devem ser identificadas, avaliadas e ressignificadas para serem (trans)formadas.

Na esteira da formação reflexiva, em que a teoria dialoga com a práxis, há um fértil terreno de reformulação identitária profissional, visto que as representações, emergidas no processo, são atualizadas e maneiras de se relacionar consigo, com o outro e com a atividade laboral ganham novos contornos e configurações. Não se pode pensar, pois, em uma nova significação, se o sujeito, no processo formativo, não se sentir representado, tocado, ou seja, se ele não reconhecer a plausibilidade e pertinência daquilo que está sendo proposto.

Acreditamos, portanto, que a autoconfrontação pode se apresentar como um importante aliado para o êxito de uma formação mais condizente com a realidade escolar, motivando os profissionais docentes a se inscreverem de fato no processo, tornando-os autores de suas (re)elaborações. Assim, no ato de discursivizar sobre o que se vê nas gravações, o sujeito é interpelado por impedimentos, intenções e modificações do agir no contexto de sala de aula, que, inevitavelmente, produzirão efeitos de sentido. As representações sobre o eu do passado tornam-se intercambiáveis com as representações do eu do presente, em busca da (re)apropriação e da (re)significação do eu do futuro no contexto profissional.

Para que possamos oportunizar a reflexão crítica e autônoma dos sujeitos implicados no processo de formação docente, a partir de um modelo participativo e transformativo,

propomos o protótipo de uma Sequência Formativa (SF) deflagrada pela autoconfrontação. A ideia da Sequência Formativa surge inspirada na proposição da sequência didática cunhada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96).

A sequência didática (SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Para os autores, as atividades sistematicamente planejadas podem levar a uma maior compreensão da estrutura e funcionamento do gênero e das situações comunicativas nas quais ele é engendrado, o que conferiria uma aprendizagem em espiral.

A formação em espiral, diferentemente de um ensino linear, gradativo, quando se parte dos gêneros mais simples aos mais complexos, deve ser entendida como maneiras de abordar objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. O mesmo objeto pode ser representado de maneira mais complexa na atividade. O aluno, portanto, retoma o gênero textual, outrora aprendido, para lidar, de maneira mais aprofundada, oportunamente, com determinados aspectos linguístico-discursivos desse mesmo gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, a aprendizagem em espiral pode ocorrer pela proposição de objetivos semelhantes abordados em níveis de complexidade maior ao longo da trajetória escolar ou quando um mesmo gênero é pautado várias vezes com graus crescentes de aprofundamento no decorrer do percurso formativo.

Esse dispositivo didático pode contribuir para uma ação mais refletida em torno de um objeto de aprendizagem, ou seja, ele corrobora para o reconhecimento de que a compreensão é processual, visto que não se esgota no caso particular do ensino do gênero em um ano específico da educação básica.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) delinham a SD da seguinte forma:

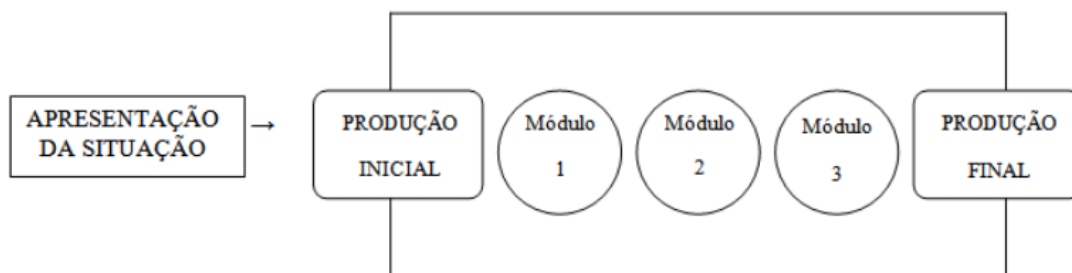


Figura 1 – Sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A SD se inicia pela apresentação da situação que consiste no “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). É importante que nessa fase o professor apresente um problema de comunicação bem definido e prepare os conteúdos dos textos que serão produzidos. No momento da produção inicial, os alunos apresentam o primeiro texto oral ou escrito e revelam para si e para o professor as dificuldades diante da atividade proposta. Essa fase se faz imprescindível para a percepção das capacidades já existentes e potencialidades a serem desenvolvidas. Nos módulos, pensados a partir das dificuldades apresentadas na produção inicial, os alunos poderão lidar com os problemas apresentados, apropriando-se em espiral dos aspectos constitutivos do gênero, de sua função social e, ainda, de aspectos relacionados à adequação da língua à situação de uso. Na produção final, os alunos terão oportunidade de mobilizar os saberes construídos ao longo dos módulos e, ainda, confrontar o texto final com a produção inicial. Também é possível, na produção final, o professor promover uma avaliação somativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A partir, portanto, da proposta da SD aqui apresentada, formulamos a SF, essa voltada para a formação de professores, defendida como algo necessário para o aperfeiçoamento profissional, já que coaduna com a tríade ação-reflexão-ação. Trata-se de oportunizar aos professores dar vazão as impressões, percepções, problemas quanto a objetos a serem contemplados na relação ensino-aprendizagem. Tais objetos podem ser da ordem do conteúdo (ortografia, coesão, fotossíntese, etc), das atitudes por parte dos discentes (participação, disciplina, etc) e, ainda, de aspectos concernentes à própria prática do professor (planejamento, avaliação, material didático, etc).

A seguir, apresentaremos a nossa proposta da SF.

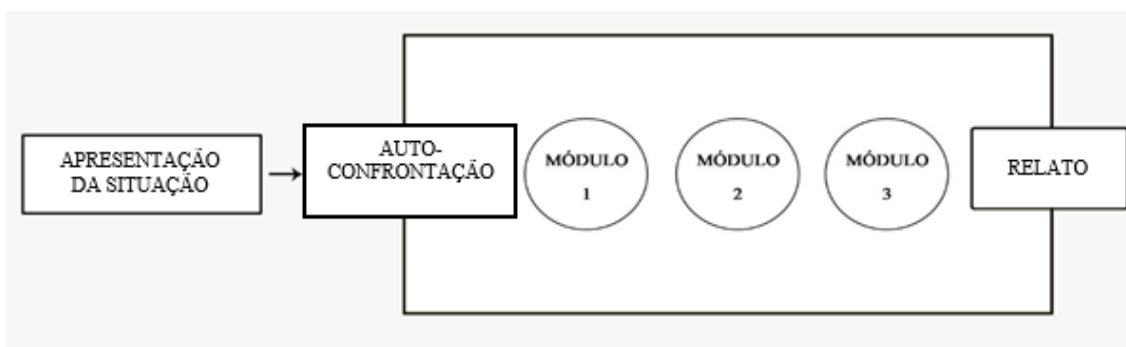


Figura 2 – Sequência Formativa

Fonte: elaborado pelos autores.

Antes da apresentação da situação-problema, é importante definir os professores que irão participar da SF - a depender do objeto de formação, esse grupo pode ser definido por áreas semelhantes, mesma disciplina ou disciplinas diferentes. Por exemplo, se a sequência se calcar em um conteúdo específico, como o ensino da ortografia, o grupo deverá ser formado por professores de Língua Portuguesa, se for, no entanto, algo sobre comportamento, como o desenvolvimento crítico ou o aprimoramento da cidadania, o grupo poderá se constituir por profissionais de várias disciplinas.

Na apresentação da situação-problema, ao grupo será apresentado o tópico formativo, ou seja, haverá a exposição de alguma demanda sobre a qual merece atenção dos professores participantes. Esse momento é oportuno para incitar questionamentos, reflexões acerca das dificuldades vivenciadas em sala de aula face à abordagem do objeto de ensino.

Diante do grupo da SF, coletivamente, decidiríamos por um ou mais integrantes que poderiam participar da autoconfrontação (simples ou cruzada). A ideia é tentar filmar uma sequência de aulas relacionada ao tópico formativo. Por exemplo, se a dificuldade apresentada na situação-problema foi sobre o ensino de leitura, as cenas a serem levadas para a autoconfrontação tratariam desse assunto.

A partir da autoconfrontação (simples ou cruzada), os professores teriam um profícuo material para repensarem as suas práticas, os caminhos tomados, as escolhas metodológicas empreendidas para a satisfação de objetivos pedagógicos. Nesse processo, analisara-se a fala de um membro do grupo, os professores refletiriam sobre pontos que mereceriam ser trabalhados para o aprimoramento daquele tópico formativo.

Depois de elencarem os pontos problemáticos, reconhecidos no decurso da autoconfrontação, os professores, juntamente com o(s) mediador(es) da SF, definirão os módulos que deverão compor a sequência para melhor compreenderem e abordarem o tópico formativo em sala de aula. Acreditamos que o trabalho, dialogicamente construído, sobre uma demanda genuína do grupo, pode promover (trans)formações que impactarão no cotidiano da sala de aula, além, é claro, de garantir o protagonismo do professor na tentativa de minimizar os problemas enfrentados no ensino.

No fim da sequência, elegemos o relato (oral ou escrito) como maneira de rememorar a trajetória formativa e, ainda, como gênero catalisador de processos avaliativos que inevitavelmente serão deflagrados pela participação na SF.

Acreditamos que a formação de professores deve ser uma prática permanente e incansável de aperfeiçoamento dos saberes relevantes à atividade docente. Tal formação deve trazer a implicação dos participantes, já que ela produzirá efeitos, o que acaba por resultar em

um maior comprometimento com o saber ressignificado e em uma nova relação com o objeto a ser ensinado.

5 Consideração finais

Quando se opta por percorrer um caminho, compreender, abordar um determinado objeto de ensino a partir da demanda apresentada pelos próprios professores, instaura-se um processo metacognitivo de reflexão sobre a experiência como membro do grupo de pertença.

A autoconfrontação se apresenta como um dispositivo capaz de potencializar reflexões sobre a própria prática, instaurando o seu aperfeiçoamento. Essa instância formativa oportuniza aos professores a mudança de status por meio do reconhecimento de si, já que quando o sujeito se depara com sua imagem em atuação, ele se objetiva, torna-se analista do seu próprio fazer. Esse olhar clínico o faz perceber nuances, peculiaridades, muitas vezes, despercebidas no cotidiano do *métier*.

A proposta da SF, inspirada na SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), traz em cena o professor como protagonista de sua própria formação. Os professores, então, participarão de deslocamentos contínuos de posicionamentos outrora assumidos ao se verem de outro lugar e, ainda, de verem a prática de um membro do grupo formativo. Nessa dinâmica, crenças, concepções, saberes são (re)formulados e colaboram para a reconfiguração de modos de agir, uma vez que a autoconfrontação permite não apenas conhecer, mas se (re)conhecer. Trata-se de um dispositivo para a ação e de conhecimento na ação, conhecer para agir e agir para transformar.

Acreditamos que este trabalho contribui à medida que apresenta certos aspectos sobre o ensino como trabalho que importam para a identificação de formas de significar a prática educativa. De acordo com Bakhtin (1997, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Defendemos que o contexto instaurado pela autoconfrontação determina a emergência de saberes sobre o ser e o fazer docente que interessam para a composição e entendimento do quadro social (re)configurado pela atividade enunciativa.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-53.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal**: revista de psicologia, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

CLOT, Y.; KOSTULSKI, K. Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. **Theory & Psychology**, [s.l.], v. 21, n. 5, p. 681-696, out. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354311419253>.

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

FAÏTA, D. **La conduitedu TGV**: exercices de styles. Marseille: Champs visuels, 1997, n. 6, p. 75-86.

MESSIAS, C.; PEREZ, D. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagem**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 92-112, jan./jul. 2013.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, [s.l.], v. 24, n. 3, p.81-100, set./dez. 2013.

PINHEIRO, F. P. H. A. et al. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p.110-124, dez. 2016.

SAUJAT, F. Trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 4-31.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

Data de recebimento: 7 de maio de 2019.

Data de aceite: 30 de julho de 2019.